
كتاب الأهالى
العدد الرابع
نوفمبر ١٩٨٤

كتاب الأهالى

كتاب غير دورى

رئيس مجلس الادارة

خالد محيى الدين

رئيس التحرير

لطفى واكد

مدير التحرير

صلاح عيسى

كتاب الاهالى : يصدر عن جريدة الاهالى

حزب التجمع الوطنى التقدمى الوحدوى

المراسلات : ٢٣ شارع عبد الخالق ثروت ـــ القاهرة



العدد الرابع

نوفمبر ١٩٨٤

محنة التعليم فى مصر

د. سعيد إسماعيل على

أستاذ أصول التربية - جامعة عين شمس

مقدمة

ليست مسألة « بناء الانسان » بالقضية التى تقتصر على جوانب فنية بحيث يسهل تحديدها على ايدى « متخصصين » كشفا لمشكلاتها وتشخيصا لها وسعيا وراء حلها وانما هى — فضلا عما تتسم به من مثل هذه الجوانب — قضية « مجتمعية » لا اجتماعية لها جوانبها الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية . ومن هنا فان الطريق الصحيح لحسن تشخيصها والتصدى لها ، انما يكون باجتماع جملة من اصحاب هذه الزوايا والمجالات .

اكتب هذا فى اول فترة يطالعها القارىء مع ان المألوف أن كل ذى اختصاص حريص على قفل بابه عليه وعلى من يشاركونه الاختصاص !!

ان التفسير الحقيقى لهذا لا يكمن فى باب التواضع وما اشبه، وانما يرجع الى ايمان كاتب هذه السطور بأن « التعليم » .. الذى هو « فن صناعة المواطن » انما هو « فرع » ضمن شجرة كبيرة.. وبلغة الفنيين « منظومة » فرعية ضمن نظام كبير .. هو « البنية الاجتماعية » التى تشتمل على عدة منظومات فرعية اخرى مثل النظام السياسى والنظام العائلى ونظام القيم .. وهكذا .. وبالتالى فلابد من التسليم بعلاقات التفاعل .. التأثير والتأثر بين التعليم وبين السياسة والاقتصاد وغيرهما ..

هذه ناحية .. وناحية أخرى تترتب على ذلك ان مواجهة قضايا ومشكلات التعليم لا يمكن أن تتأتى بتغيير « المناهج

والمقررات » ولا ببناء المدارس ولا بادخال تكنولوجيا التعليم ولا بتطوير الكتاب المدرسي .. الى غير ذلك من « منيات » العمل التربوى .. وانما تكمن المواجهة الحقيقية ... هناك في « البيت الكبير » .. في « البنية الاساسية » للمجتمع ... ومن غير أن يحدث هذا ، فكل اصلاح وكل تطوير .. انما هو مجرد خدوش على السطح قد تبقى ساعات .. ولكنها تزول بسرعة مع أول ريح وأن تركت بصمات واضحة في البناء الرئيسي..فلن تزيد عن كونها « مسكنات » أو عمليات « ترقيع » !!

ومن هنا فأنا لا أريد أن أمنى القارىء بأنه مقبل على خلاصة آراء لرجل أمضى في المجال قرابة ربع قرن ومن ثم فهى الآراء التى لا يأتيها الباطل من بين يديها ولا من خلفها ، وهى الآراء الشاملة الصائبة .. كلا .. انما هى « رؤية من جانب » ... صحيح اننى حاولت الكثير لأوفر للقارىء فرصة « الرؤية العامة » ، لكنى لا أستطيع ان أزعم أننى نجحت في ذلك تماما ولابد من ثم رؤية الجوانب الأخرى .. رؤية الاقتصادي والسياسى .. والمفكر العالم .. وهكذا .

كذلك فان الصفحات التالية لم تقف عند حد الصراخ والشكوى بالكشف عن العيوب والثغرات وتعرية المشكلات ، وانما سوف يجد القارىء — حيثما أمكن ذلك — الاقتراحات والحلول والتوصيات .

وهناك قضايا ومشكلات أخرى هامة وخطيرة عسر علينا تضمينها الكتاب الحالى لضيق المقام مثل الامتحانات والكتاب المدرسي والأبنية المدرسية ، واهم من هذا وذاك «المعلم» نفسه .. لقد حرصنا على ان نقتصر على ما عرضناه من قضايا بقدر من العمق بدلا من ان نعرض لكل الموضوعات فنقف معالجتنا عند السطح لا تثمر ولا تغنى من جوع .

واننا اذ نعرض هذه الصور لمشكلات التعليم فى مصر — قبل الجامعى — انما نريد أن نؤكد أنه يعيش بالفعل فى محنة .. لا بهدف الاكتفاء بأن نزرف الدموع ونلطم الخدود ونشق الجيوب ، ولكن بهدف أن نسرع بالتحرك الايجابى على الطريق الصحيح بعيدا عن المحاولات المظهرية التى لا تستهدف التصفيق والتهليل وارضاء القيادات لاقناعهم بأن ليس فى الامكان أبدع مما كان .

كذلك فليس الهدف هو أن نتهم « س » أو « ص » بأنه هو المسئول عن هذه وتلك من المشكلات ، ذلك لأنها مسئولية « مجتمعية » أيضا مثلما هى قضية « مجتمعية » فضلا عن أنها ليست حصيلة هذا الشهر أو هذه السنة وانما هى حصيلة تراكمات عبر عدة سنوات ..

دكتور سعيد اسماعيل على

مصر الجديدة — أول أكتوبر ١٩٨٤

الفصل الأول

التعليم ... ليس حلية !!

البعد التنموى :

فى ربيع عام ١٩٧٤ اعلنت الدول الاعضاء فى الأمم المتحدة ، فى الدورة الاستثنائية السادسة للجمعية العامة « عزمها الموحد على العمل فى سرعة والحاح من اجل بناء نظام اقتصادى دولى جديد يقوم على العدالة والمساواة والاعتماد المتبادل والمصلحة المشتركة والتعاون بين جميع الدول بصرف النظر عن نظمها الاقتصادية والاجتماعية » .

ولقد جاء هذا الاعلان نتيجة الشعور بأن العالم قد اصبح على شفا أزمة اقتصادية مدمرة دلائلها اطراد اتساع الشقة بين الدول المتقدمة والنامية انتاجا ودخلا وثراء وسوء استخدام الموارد الطبيعية ، والارتفاع المستمر فى الأسعار ، وازدياد حدة التضخم المالى ، وعدم استقرار قيمة العملات ، والتفاوت الكبير بين حجم الانتاج والاستهلاك ، وتفاقم مشكلات العمالة ، والعجز فى موازين المدفوعات ، والخلل فى موازين التجارة الخارجية ، ووراء هذه المظاهر او الأعراض عوامل اجتماعية وثقافية وسياسية تعطى الأزمة ابعادا اوسع وأعمق من بعدها الاقتصادى او المادى البحت ، وتجعلها فى حقيقتها وواقعها أزمة تنموية .

ومن ثم فان اقامة نظام اقتصادى دولى جديد عملية تتجاوز اعادة النظر فى العلاقات الاقتصادية بين الدول بقصد الوصول الى صيغة افضل لاستخدام السلع وعدالة توزيعها . انما هى عمل شامل يأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل المتضمنة فى عملية التنمية وكيفية التفاعل فيما بينها على مختلف الأصعدة المحلية والوطنية والدولية ليسخرها من أجل نمو الأفراد والمجتمعات ومعيشتهم فى رخاء وعدالة وحرية وسلام(*) .

ورغم مرور عشر سنوات على هذا الاعلان ، فقد اثبتت هذه السنوات مزيدا من الحاجة اليه وخاصة فى منطقتنا العربية ، ذلك أن الأمة العربية تواجه اليوم تحديات مصيرية أهمها الصراع ضد التخلف والتجزئة ، والتناقضات الاجتماعية والثقافية ، والاختلافات العقائدية والطائفية واستغلال الانسان لأخيه الانسان وامتهان حريته وكرامته ، كل هذا بجانب الصراع ضد الصهيونية والمطامع الاستعمارية السياسية والاقتصادية .

ولقد وعت الجماهير المصرية ، والطلائع التقدمية فيها بالذات ، أن مجابهة هذه التحديات ومغالبتها والتغلب عليها لا يكون الا باعادة بناء المجتمع المصرى على اسس علمية تجمع بين الاصالة ومطالب العصر . كذلك ادركت الجماهير الواعية ان خلق مثل هذا المجتمع يتطلب تنمية شاملة سريعة فى كل مجالات الحياة وعلى طول الوطن العربى وعرضه فى اطار جهد مشترك ، اذ تحتم هذه التنمية الشاملة السريعة ضرورة تعبئة كل الجهود والطاقات وتجنيد كل الموارد المادية والبشرية المتاحة والمتوقعة وتوجيهها وحسن استخدامها بأفضل صورة ممكنة حتى تتحقق التنمية المطلوبة بالسرعة المرجوة(١) .

وقد اضحى من البديهيات ان كل تنمية شاملة او قطاعية ــ هى فى جوهرها نتاج الجهد الانسانى،وان الثروة الحقيقية لكلدولة تكمن فى قدرتها على تنمية مواردها البشرية واستثمارها الكفء لطاقات شعبها ، وليس معنى هذا أن الانسان بكفايته هو العامل الأوحد فى كل تنمية ، وانما هو العامل الحاسم وسط مجموعة متداخلة متشابكة من العوامل التى لا يمكن تجاهلها ومن هذه العوامل : الموارد الطبيعية ، والنظام السياسى (بحالة استقراره وأيديولوجيته،واساليبه فى الحكم) ، ومستوى العلم والتكنولوجيا ، والتقاليد الاجتماعية والتراث الثقافى ، ورأس المال ، والأسواق العالمية ، والأضاع والعلاقات الدولية ــ وكلها يدخل فيها الانسان ، مرة أخرى ، قاسما مشتركا .

كذلك غدا من البديهيات ، أن التنمية بكل ابعادها او بعضها تؤدى الى مزيد من التنمية للجهد الانسانى والى مزيد من الاستثمار للموارد البشرية وما يتصل بها من عوامل الانتاج . ومن اجل هذا يجىء القول بأن الانسان ثمرة التنمية مثلما هو بذرتها الأولى غاية التنمية مثلما هو وسيلتها(٢) .

ثم انه بات مؤكدا أن التنمية الاقتصادية حتى فى اضيق مفاهيمها لا تستقيم بغير تنمية اجتماعية ، وأن التنمية الاقتصادية والاجتماعية لا تصح بغير تنمية للموارد البشرية . ومن هنا يظهر جدوى التخطيط الشامل الذى يعمل على التكامل بين خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية والتربوية فى كل واحد .

ومن المعروف فى قضايا المنطق العلمى ان الصيغة التى يطرح بها سؤال معين هى التى تحدد مسار الاجابة عنه ، بل وقد تبعد الفكر عن صيغ اخرى لطرح السؤال ، أو لأسئلة اخرى تكمله

وتجعله أكثر وفاء باستيعاب الواقع . ومن هنا كان لابد لنـــا أن ننظر الى السؤال المتصل بدور التربية فى التنمية الاقتصـــــادية والاجتماعية ، وان نتبين على الفور أنه يحصر واقع العلاقة فى خط ذى اتجـــاه واحد ، ومع أن الواقع الملموس يبين ان العـــلاقة ذات خطين فى اتجاهين متقابلين . ويعنى ذلك أنه لابد لنـــا من ان نسأل عن دور التربية فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، وان نسأل فى الوقت نفسه عن دور التنمية الاقتصـــادية والاجتماعية فى التربية . وبعبارة ثانية لابد ان نرى التربية سببا من اســـباب التنمية ونتيجة من نتائجها أيضا . وفى عبارة ثالثة يمكن ان نرى التربية احد المتغيرات كما يمكن ان نرى العـــوامل الانمـــائية الأخرى خارج النظـــام التربوى متغيرات ، وقد نرى أيا منهما فى نفس الوقت شرطا لتغير فى احوال الطرف الآخر من النواحى الكمية أو الكيفية أو من هذه النواحى جميعها(٢) .

ان تحليل العلاقات المتبادلة بين التربية ومؤسســاتها وبين عوامل التنمية الاقتصادية والاجتماعية الأخرى هو الذى ادى بنا الى الحسابات الآلية فى تخطيط التعـــليم وتطويره على طريقـــة النماذج والاسقاطات الخطية ، وانتهى بقضية ربـــط التعليـــم باحتياجات التنمية من القوى العـــاملة الى كونها قضـــية تطرح على المستوى النظرى دون تحديد أو تحليـــل لمستلزماتها علـــى أمل ان التوسع فى أنواع معينة من التعليم سوف يؤدى الى توفير الاحتياجات من المهارات والكفايات ، والى النظر الى أن المشـــكلة الرئيسية فى تخطيط التنمية هو التوزيع الأمثل للموارد ، ومن بينها الموارد البشرية لزيادة معـــدلات النمو فى النـــاتج القومى ، فى حين أن المشكلة فى نفس الوقت هى تنمية الموارد ذاتهـــا ، ومن بينهـــا الموارد البشرية وطاقاتها المنتجة والمبدعة . واكثـــر من ذلك ، فان دور التعليم فى التماسك الاجتماعى واشاعة الثقافة المشتركة بين المواطنين قد تصبح موضع تساؤل نتيجة لعـــدم التحليل المتعمق للعلاقات المتبادلة بين التعليم وحـــركة التنميـــة ومنطلقاتها الحالية والمستقبلية . وهل التعثر فى تغيير المضـــامين

والهياكل والقوى التعليمية داخل المؤسسات وخارجها الا انعكاس لعدم القدرة الواعية على تحليل العوامل والمتغيرات — ومنها نظام التعليم — فى اطار مدخلات التنمية ومتغيراتها المتعددة »(٤) .

وتتعدد الصور التى تتجلى فيها العلاقات المتبادلة بين التعليم والتنمية الشاملة وحسبنا أن نشير الى بعض نماذجها الواقعية(٥) :

فمعروف — كما أكدنا — ان للتعليم مهمات فى تنمية الثروة البشرية ، وهى عنصر أساسى ورئيسى فى التنمية ماتزال اهميته ودوره يتكشف للباحثين بما يتجاوز تقديراتهم الأولى ، ويبرز بين مهمات التعليم فى هذا المجال ، اعداد الكفايات والمهارات والارتفاع بمستوياتها ، ولكن الدراسات الحديثة تكشف عما هو اخفى وادق فى هذه المهمات وهو اعتماد التنمية الشاملة لا على الكفايات والمهارات المعرفية فى الانسان فحسب ، بل ايضا على القيم التى يتمسك بها وعلى المواقف والاتجاهات التى يتخذها حيال كثير من الأمور فى المجتمع ومنها حيال العمل وطبيعته والزمن واستثماره والتعاون ومداه ، فعلى مثل هذه الجوانب الوجدانية والخلقية والارادية فى الانسان ، وعلى ما فيها من الايجابياتتعتمد التنمية الشاملة الى حد بعيد،واهميتها قد لا تقل عن أهمية الجوانب المعرفية فيها ، ويمكن الاستشهاد على بعض الأمثلة المعروفة فى تصوير هذه الحقائق ، ومنها اهمية المواقف الاجتماعية والنفسية حيال تعليم المرأة وحيال أنواع التربية المتوخاه والميل السائد فى المجتمعات التقليدية لتفضيل الأنواع النظرية منها ومجال التعليم بصورة عامة وما تؤدى اليه بعض المواقف السلبية منه الى ظاهرة الاهدار بمصدريها : الرسوب والتسرب ، ومن الطرف المقابل فمعروف أن التعليم والتنمية انما يكونان أكثر جدوى فى المناطق الريفية حيثما جاءا فى مشروعات متكاملة ، تعنى بتربية الشخصية من جميع جوانبها وبتطوير المجتمع فى سائر مجالاته وتحقيق الارتباط والتكامل فى الحالين .

والصلة بين التربية والعمل من أبرز المجالات التى يحصل فيهما تفاعل بين المنظمات المجتمعية بعضها مع بعض واتصال حركتها بحركة التنمية الشاملة بجملتها ، فكلاهما رافدان من روافدها وانما تزداد جدواهما بتحقيق التنسيق والتكامل بينهما فى نطاق التنمية الشاملة ومطالبها .

فالعمل عماد التنمية الشاملة ومصدر رئيسى لما قد يتوافر لها من الثروة ، ولكن انتاجيته انما تعتمد على مستوى كفايته وتنظيمه وتقدير قيمة الزمن وتحقيق التعاون وتوزيع الأدوار فيه ، وهى أمور انما يتم تحقيقها فى خير صورها .

ومسئولية التعليم فى هذا المجال لا تتجلى فى مجرد تخريج أعداد كبيرة من المتعلمين ايا كانوا ، وانما تخريج مثل هذه الأعداد بكفايات معينة وبانسجام فى مستوياتها ، وبمواقف واتجاهات سليمة حيال العمل وأحواله فى المجتمع تساعد عليها ، ومنها تنظيم هيكل العمالة بما يخلص من المظاهر الاجتماعية التقليدية وأحداث تغييرات فى انظمة الأجور والرواتب تكافىء الانتاجية وتراعى مطالب العدالة الاجتماعية . واذا كان هذا الانسجام بين منظومة التعليم ومنظومة العمل مطلوبا لذاته ، فهو مطلوب لتحقيق التنمية الشاملة التى تجمع المنظومتين فى اطارها كما أن تحقيق التنمية الشاملة أساسى ومصدر لتحقيق الانسجام بين المنظومتين .

وتعتبر الدراسة التى قام بها العالم السوفيتى (ستروميلين) Strumillin من اهم واسبق المحاولات فى بيان ما للتعليم من قيمة اقتصادية ، ولا تزال لهذه الدراسة قيمتها رغم مرور ستين عاما على اجرائها (١٩٢٤) . لقد تم اجراء هذه الدراسة خلال عملية وضع خطة عشرية للتعليم العام فى الاتحاد السوفيتى ، كانت تهدف فى مرحلتها الأولى الى تحقيق تعميم تعليم ابتدائى مدته اربع سنوات . وبغض النظر عن الدوافع السياسية والاجتماعية لتعميم التعليم والقضاء على الأمية ، فان ضخامة تكاليف هذه الخطة وأمثالها تجعل المسئولين

يترددون باستمرار امامها ، ومن ثم كان من المهم جـدا اثبـات أن الخطط التي تستهدف تعميم التعليم مربحة اقتصادية ، بجانب كونهـا ضرورة تحتمها الأوضاع الاجتماعية والسياسية(٦) .

ولكى نصل الى استخدام اقتصادى رشيد للتعليم يجب أن نعرف على وجه التحديد ، ما الذى تعطيه كل سنة تعليم للعامل ؟ وما الذى تعطيه للدولة ؟ وكم تكلف كل سنة تعليم العامل ؟ وكم تكلف الدولة ؟

من دراسة جداول الأجور بالنسبة للعمال ، تبين أن مجموع أجر العامل غير المتعلم (الأمى) طوال حياته العمليـة (أى خلال ٣٧ سنة عمل) يساوى ١٠٤٣٤ روبلا . على أساس أن متوسط الأجر السنوى للعامل ١٤١ روبلا . أما العـامل الـذى تلقى سنة واحدة تعليم ، فانه يكسب اكثر بنسبـة ١٥٪ أو بزيـادة ١٥٦٥ روبلا . وهذه هى القيمـة الاقتصادية للسنة الأولـى من التعليم . أما السنة الثانية من التعليم فهى ذات قيمة اقتصـادية اقل اذ أنهـا تدر ١٢٠٠ روبلا فقط اكثر من السنة الأولى .. وهكذا الأمر بالنسبة للسنوات التالية(٧) .

وفى الوقت الذى يشتغل فيه العـامل ، ويحصل على اجـر مقـابل عمله ، فانه ينتـج للمجتمع ، واذا كان التعليم يزيـد من انتاجية العامل ويزيد بالتالى من دخله ، فان قيمته بالنسبة للمجتمع اكبر بكثير . ولتقدير القيمة الاقتصادية للتعليم بالنسبة للدولة اجريت دراسات لحساب تكلفة التعليم الابتدائى وعائده الاقتصـادى ، واتضح من الدراسة أن تكلفة السنة الأولى من التعليم الابتدائى ١٧٫٨ روبلا ، والعـائد منهـا ١٥٦٥ روبلا ، السنة الثانية : الانفـاق ٢٨ روبلا والعـائد منهـا ١٢٠٠ . السنة الثالثة : الانفاق ٣٩ ، والعـائد ٧٨٢ ، السنة الرابعة : ٤١٫٢ ، ٥٧٤ روبلا ، الخامسة : ٤٤ ، ٤٧٠ على التوالى . وهكذا أوضـحت الدراسة مقدار الربح الذى تحصل عليـه الدولة من انفاقها على التعليم الابتدائى ، فهو يزيد بمقـدار ٢٧٫٦ مرة عن قيمـة

الانفاق عليه ، وان الدولة تحصل على رأس المال المستثمر وفوائده خلال السنة ونصف الأولى من ممارسة العامل لعمله ، وبالتالى فان المدة الباقية (٣٥٫٥ سنة — على أساس حساب ٣٧ سنة عمل للفرد) هى ربح خالص للمال المستثمر بالنسبة للدولة ، وهذا كله دون حساب ما يكسبه الفرد أو يعود عليه ممثلا فى زيادة أجره ، ودون حساب ما يكسبه الفرد أو يعود عليه ممثلا فى زيادة أجره ، ودون حساب الفوائد الاجتماعية الأخرى للتعليم ، ومن الصعب تصور نوع آخر من الاستثمار أكثر ربحا(٨) .

التعليم والعمالة الفنية :

تعانى مصر مع الأسف الشديد من نقص شديد فى العمالة الماهرة فى جميع المجالات وبخاصة فى مجالات الانتاج والخدمات الأساسية فى الوقت الذى يوجد فيه فائض فى بعض التخصصات الأخرى . ويمكن ايجاز أسباب النقص هذه فيما يلى(٩) .

١ — عدم وجود استراتيجية للتنمية الشاملة وطويلة المدى، ينبثق عنها خطط تنفيذية لمشروعات يمكن ترجمتها الى عمالة ثم الى برامج محددة للتعليم والتدريب ويمكن فى ضوئها توجيه سياسة التعليم وسياسة التدريب لتوفير العمالة المطلوبة كما وكيفا فى الوقت المناسب .

٢ — عدم وجود أسس ومعايير لتقدير الاحتياجات الحقيقية ، لجميع المهن والوظائف بسبب عدم استكمال التوصيف الشامل للأعمال المختلفة وعدم وجود معدلات للأداء .

٣ — قصور امكانات التدريب الحالية كما ونوعا بمستوياتها المختلفة عن الوفاء برسالتها فى مجال أعداد القوى العاملة الماهرة وعدم مسايرتها للتطورات العلمية الحديثة . وذلك لأنها محدودة العدد ، وتفتقر الى الموارد المالية اللازمة لاعداد التجهيزات الضرورية للتدريب واللازمة لتشجيع العاملين

فى كوادر التدريب المختلفة بالحوافز التى ترغبهم فى البقــــاء فى عملهم . وقد ادى ذلك الى قصور شديد فى عدد المدربين المؤهلين .

وتوضح الدراسات الاحصائية أن عدد السكان فى سن التعليم الاعدادى (من ١٢ ــ ١٥) يبلغ حــوالى ٣ مليــــون وان كــان المقيدون منهم بجميع المدارس الاعدادية حوالى ٦ر١ مليــونا أى بنسبة حوالى ٥٥٪ ــ وان عدد الســكان فى سن التعليم الثانوى (من ١٥ ــ ١٨ سنة) يبلغ حوالى ٤ر٢ مليونا وعدد المقيــدين منهم بالمدارس حــوالى ٢ر١ مليونا أى بنسبة حوالى ٥٠٪ ، ومعنى ذلك ان حــوالى ٦ر٢ مليـــون مواطن فى الشريحة العمرية (١٢ ــ ١٨ سنة) يوجدون خارج مرافق التعليم العام والفنى . ومن الواجب ان يتولى قطــاع التدريب فى الدولة اعــداد هــذه الفئة الكبيرة لسوق العمل وسد العجز القائم مع التركيز فى تدريب هذه الفئة على الموجودين بعواصم المحافظات والمدن الكبيرة .

٤ ــ تسببت سياسة القبــول الحــالية فى مراحل التعليم المختلفة فى تدفق مسار الطلاب الناجحين نحــو الالتحاق بمراحل التعليم التالية بحيث لم تبق الانسبة محدودة من هؤلاء الطــلاب لتغذية مراكز التدريب على العنــاصر الصالحة لاعــدادهم كعمالة ماهرة .

وتوضح الدراسات الاحصائية أن حوالى ٨٨٪ من عــدد الناجحين فى المرحلة الاعدادية يلتحقون بالتعليم الثانوى بأنواعه المختلفة ، وأن حوالى ٧٥٪ من خريجى الثانوية العامة يقبلــون فى الجامعات والمعاهد العالية ، بينما لا تستوعب معاهد اعــداد الفنيين سوى حوالى ٢٠٪ فقط من الناجحين فى الثانوية العامة ــ مما كان له اثره الواضــح فى عدم التوازن بين سياسة التعليــم وهيكل العمالة فى مصر .

٥ ــ ظاهرة الهجرة للعمل بالخــارج ، وهى التى تضخمت فى سنوات ما بعد اعلان سياسة الانفتاح وقد ادى تزايد الطلب الخارجى على العمالة المصرية الى امتصاص جزء كبير من العمالة المدربة التى يحتاجها الاقتصاد المصرى مما ادى الى عجز كبير فيها

فى الداخل مع ارتفــاع أجورها بشــكل غير طبيعى ، ولم تستطع أجهزة التعليم والتدريب التحـرك بسرعة لسد هذا العجز .

وتشير الدراسات الاحصــائية أن حــوالى ٤٤٪ فقط من المهاجرين الى الخارج هم من المدرسين والمهندسين والأطبـــاء والاداريين ، وان الباقى وقدره حــوالى ٥٦٪ من المهـــاجرين يتكون من العمالة الحرفية ومن ذوى المؤهلات المتوسطة والفنية ومعظم هؤلاء المهاجرين من العمال المهرة(١٠) .

٦ ـ ضعف الاستثمارات الموجهة الى الريف مــع توطين الصناعات والخدمات فى الحضر مما ساعد على جــذب العمالة غير المدربة الى المــدن ، ونتج عن ذلك عجز شــديد فى العمالة الزراعية الضرورية للريف ، وقــد شــجع ذلك أيضــا علــى ازدياد ظاهرة التسرب فى المرحلة الالزاميــة من التعــليم نتيجة لارتفاع أجور الصبية .

٧ ـ سياسات الأجور الحالية وهى التى لا تتمشى مــع المستهدف لرفع الكفاية الانتاجية وتتباين هذه الأجور بين الحكومة وشركات القطاع العام وشركات القطاع الخاص من ناحيــة ، وشركات الانفتاح من ناحية أخرى . وتتضح هذه المشكلة جليــا فى تضخم أجور العمــالة الزائدة غــير المنتجة ، حيث تشــير التقديرات والبيــانات المتاحــة الى أن العمــالة المستخدمة فى القطاعات الخدمية تبلغ حوالى ٤٠٪ من مجموع القوى العاملة، بينما تبلغ قيمة أجورها حوالى ٦ر٥٧٪ من اجمــالى الأجور ـ أما القطاعات الانتاجية فيبلغ عدد عمالها حوالى ٦٠٪ من مجموع القوى العاملة ، بينما تبلغ أجورهم حوالى ٤ر٤٢٪ من أجمالى الأجور(١١) .

وتتركز نواحى القصور فى العمالة الماهرة من الناحية الكمية والنوعية فى المجالات الآتية :

- أعمال البناء والتشييد
- الأعمال الميكانيكية والكهربائية
- تشغيل وصيانة الأجهزة والآلات الدقيقة
- النقل والمواصلات
- إستصلاح الأراضى والميكنة الزراعية
- الصناعات الغذائية
- التمريض والخدمات الطبية
- السياحة والفنادق
- التبريد والتكييف
- الغزل والنسيج وصناعة الملابس
- السكرتارية
- صيانة الأجهزة المنزلية الحديثة (الثلاجات - البوتاجازات - السخانات) وغير ذلك .
- نجارة الأثاث .
- صناعة الأحذية والجلود

هذا بخلاف النقص الشديد والمتزايد فى عمال الزراعة .

والجدول التالى يبين لنا التطور المنتظر فى حجم العمالة فى سنوات الخطة الحالية :

جدول يبين نمو حجم وهيكل التوظف في الماضي القريب والمستهدف

القطاعات الاقتصادية	١٩٧٧	٨١/ ٨٢ بداية الخطة	معدل الزيادة السنوية	٨٦/ ١٩٨٧ نهاية الخطة	معدل الزيادة السنوية
الزراعة	٤,١٠٣,٥٠٠	٤,٢٤٧,٥٠٠	٠,٨٪	٤,٧٣٨,٠٠٠	٢,٣٪
التعدين	٢٩,٠٠٠	٣٩,٥٠٠	٧,١٪	٤٦,١٠٠	٥,٢٪
الصناعات التحويلية	١,١١٩,٤٠٠	١,٤٢٣,٢٠٠	٣,٩	١,٨٦٣,٢٠٠	٦,٢
البترول ومنتجاته	١٨,٧٠٠	٢٤,٥٠٠	٦,٢	٢٨,١٠٠	٢,٩
الكهرباء	٤٨, ..	٦٤,٢٠٠	٦,٧٠	٨٠,٩٠٠	٥,٢
التشييد	٤٥٧,٠٠٠	٦٦٤,١٠٠	٨,٧	٩١٢,٠٠٠	٧,٤
مجموع القطاعات السلعية	٥,٨٥٥,٦٠٠	٦,٤٦٣,٠٠٠	٢,٢	٧,٦٦٨,٣٠٠	٣,٧
النقل والمواصلات	٤٣١,٦٠٠	٤٢٣,٣٠٠	١,٪	٥٢٨,١٠٠	٤,٨
قناة السويس	١٢,٦٠٠	١٨,٨٠٠	٩,٣	٢٠,٧٠٠	٢,٠
التجارة	٩٦٧,١٠٠	١,١٠٢,٨٠٠	٣,٠	١,٢٢٢,٢٠٠	٤,١
المال	٥٥,٧٠٠	٧١,٩٠٠	٥,٨	٨٧,٨٠٠	٤,٤
التأمين	٩,٦٠٠	١٣,٦٠٠	٨,٠	١٨,٠٠٠	٦,٥
الفنادق والسياحة	٩٦,٢٠٠	١٤٠,٥٠٠	٨,٨	١٧٠,٩٠٠	٤,٢
مجموع قطاعات الخدمات الإنتاجية	١,٥٧٢,٨٠٠	١,٧٨١,٩٠٠	٢,٨	٢,١٦٧,١٠٠	٤,٣
ملكية العقارات المبنية	١٤٤,٨٠٠	١٧١,٣٠٠	٣,٨	٢٤٤,٨٠٠	٨,٦
المرافق العامة	٥٤,٦٠٠	٦٦,٢٠٠	٤,٣	٨٥,٩٠٠	٥,٦
الخدمات الشخصية والاجتماعية	٧٦٥,٤٠٠	٨٩٥,٦٠٠	٣,٥	٩٩٣,٥٠٠	٥,
التأمينات الاجتماعية	١٨,١٠٠	٢٩,٥٠٠	١١,٢	٣١,٤٠٠	٦,٧
الخدمات الحكومية	١,٤٧٤,٠٠٠	٢,٣١٧,٤٠٠	١٠,٦	٢,٦٢٧,٨٠٠	٢,٧
مجموع قطاع الخدمات الاجتماعية	٢,٤٥٦,٩٠٠	٣,٤٨٠,٠٠٠	٨,	٤,٠٠١,٤٠٠	٣
المجموع الكلي	٩,٨٨٥,٣٠٠	١١,٧٢٤,٩٠٠	٣,٩	١٣,٨٣٦,٨٠٠	٣,٦

جدول رقم ١

ودراسة هذا الجدول تبرز الحقائق التالية :

١ — يبدو عدم التوازن واضحا عند توزيع العمـــالة على القطاعات المختلفة فى الخطة السابقة إذ تستحوز مجموع قطاعات الخدمات الاجتماعية على نصيب متفوق (٨٪) بالمقارنة بنصيب مجموع قطاعات الخدمات الانتاجية (٢ر٨) ومجمـــوع القطاعات السلعية (٢ر٢٪) .

٢ — واضــح أن نصيب الخدمات الحكوميــة والتأمينات الاجتماعية جاء متفوقا فى الخطـــة السابقة على جميـــع الخدمات الأخرى (٦ر١٠٪) مما أنتج بطالة مقنعة ، وهذا يدل على الارتجال والفوضى فى توجيه الموارد البشرية نتيجة غياب سياسة للقبول .

٣ — يتضح عـــدم التوازن فى معـــدل الزيادة السنوية فى قطاعات الزراعة (٨ر٠٪) والصناعات التحويلية (٩ر٣٪) والنقل والمواصلات (١ر٠٪) والتجارة (٣٪) وملكية العقارات المبنية (٨ر٣٪) والمرافق العامة (٣ر٤٪) والخدمات الشخصية والاجتماعية (٥ر٣٪) مما يلقى ضوءا على مشكلاتنا الحالية التى نعانى منهـــا ، ويعكس التخبط والارتجـــال فى توجيـــه الموارد البشرية(١٢) .

٤ — يلاحظ أن العمالة فى قطاعات الصناعات التحويلية لم يعترها تغيير يذكر خلال الفترة السابقة ، وكذلك قطاع الزراعة عكس الحال فى قطاع الخدمات الحكومية مما يدل على أن التطـــور خلال هذه الفترة لم يكن فى الاتجاه المستهدف ، اذ أن الاســـهام الرئيسى ينبغى أن يكون فى القطاعات الانتاجية ، ويرجع هـــذا العجز الى نقص كبير فى تخصصات العمالة الماهرة لتحقيق النمو فى الكم والكيف ، ومن هنا كان من الضرورى تقرير سياسة قبول

تقدم على اساس توجيه الموارد البشرية لانتاج كوادر فنية لتحقيق التوازن المطلوب وتصحيح مسار مخرجات التعليم .

ان هذا الموقف للقوى العاملة فى مصر يوجب الاعتماد على تخطيط التعليم تخطيطا علميا دقيقا لمواجهة الاختناقات القائمة والمحتملة .

تخطيط التعليم :

وبهذا الصدد ، فقد برزت اتجاهات هامة فى المجلس القومى للتعليم ،كان أهمها(١٣) :

أولا : ضرورة تطويع خطط التعليم وبرامجه لمواجهة الاحتياجات الفعلية المستقبلة للبلاد من اليد العاملة فى المجالات المختلفة خصوصا وأن عملية التطوير هي بطبيعتها عملية مستمرة ومتجددة ، ويجب أن تشمل ناحية الكم وناحية النوع ، حتى نتفادى الاختناقات فى بعض مراحل التعليم ومجالات العمالة من جهة ، وتكدس العاملين دون حاجة فى نواحى العمل من جهة أخرى .

ثانيا : الحاجة الملحة الى تحديث خطط التعليم وتطويرها بما يواكب الاتجاهات التربوية الحديثة ، ويواجه التغييرات فى التكنولوجيا والاكتشافات العلمية والتطورات المتلاحقة للشئون الاقتصادية والاجتماعية والادارية ، مما يتطلب احداث تغييرات جذرية فى هيكل التعليم ونظمه وبرامجه ، كما يتطلب التجديد فى بعض الأنماط التقليدية فى مجال التعليم .

ثالثا : ضرورة تحقيق التوازن والترابط بين برامج التعليم العام والتعليم الفنى من جهة وبين سياسة التعليم العالى والتعليم

الجامعي من جهة اخرى ، والتنسيق بينها جميعا فى اطار السياسة التعليمية الشاملة للبلاد ، فى ارتباطها بخطط التنمية للدولة ، وبالمستوى العلمي والثقافي للانسان(١٤) .

رابعا : اهمية تحقيق الترابط الوثيق بين الجامعات ومراكز البحوث من ناحية ، وبين مراكز البحوث والمؤسسات الانتاجية المختلفة من جهة اخرى ، وذلك حتى يتحقق التكامل بين البحوث النظرية والدراسات الاكاديمية ، وبين التطبيق والانتاج ، وتتوافر للبحث العلمى الفرص لتطوير الانتاج القومى وتقدمه .

خامسا : تطوير الأجهزة الادارية والاشرافية فى التعليم ، ودعم الأجهزة المسئولة عن التخطيط والتوجيه والمتابعة والأخذ بمبدأ التجريب ، كل ذلك لضمان الارتفاع بالكفاءة الداخلية والخارجية للتعليم .

سادسا : ضرورة وضع سياسة سليمة لاعداد المعلمين وهيئات التدريس تفى باحتياجات البلاد ، وما تتحمله مصر من مسئولية ازاء البلاد العربية والصديقة ، اذ انه تبين أن التوسع الكبير فى التعليم بمختلف مستوياته لم تسايره خطة علمية موازية لاعداد المعلمين وهيئات التدريس ، مما أدى الى اختلاف مستويات المعلمين ونوعياتهم فى مختلف المراحل ، وافتقارهم الى الاعداد التربوى المناسب ، كما ادى الى نقص فى هيئات التدريس فى التعليم العام ، وكذلك فى الجامعات والمعاهد العليا .

سابعا : تحقيق الشخصية على اساس تربوى سليم ، وبناء الديمقراطية وممارستها فى المستويات المختلفة ، وفى المجالات التالية بصفة خاصة :

ـ تنمية الشخصية الطلابية وتدريب الطـلاب على تحمل المسئوليات والتعرف على واجباتهم القومية والاجتماعية .

ـ تكافؤ الفرص بين جميع أفراد الأسرة التعليمية ، سواء اكان ذلك فى محيط الطلاب ، أم فى محيط المعلمين ، أم الاداريين .

ـ فتح المنافذ أمام الممتازين من الطـلاب لمتـابعة التعليم فى المراحل الأعلى .

ـ توفير الخدمات التعليميـة المناسـبة للمعوقين جسمانيا أو فكريا .

ـ تحقيق اللامركزية فى الادارة التعليميـة عـلى جميـع المستويات .

ثامنا : تطـوير البرامج والكتب والوسـائل التعليمية ونظم الامتحانات بما يحقق تنميـة قدرات الطالب ، وحفز قوى الابتكار والابداع فيه تمشيا مع الاتجاه السائد بعدم حشد المعلومات وعدم الاسراف فى تضخيم المقررات وحجم الكتب(١٩) .

تاسعا : توفير الرعاية الصـحية والاجتماعية والنفسـية للطلاب ، وكذلك الخدمات الطلابية الأخرى من ارشاد وتوجيه ، وفرص لممارسة الأنشطة الحرة فى الرياضة والفنون والرحلات .. وغير ذلك مما يعاون على تحقيق التربية المتكاملة للطلاب .

عاشرا : وضع سياسة علمية لانشاء المبانى المدرسية وحسن تجهيزها وصيانتها ، وأن تتضمن هذه السياسة مـراعاة مطالب البيئات وظروفها المتباينة ، بحيث تنحـو الى البساطة التى توفر الجهد والانفاق ، وتساعد على التوسع ، بعد أن لوحظ أن المبانى المدرسية تنفذ حاليا وفقا لنماذج محددة مما يتعارض مع ظروف بعض المناطق والبيئات .

كذلك فان هناك عددا من الاعتبارات والمبادىء الاساسية لابد من مراعاتها عند التخطيط لاعداد الفنيين وهم القوى الأساسية فى الطاقة العاملة :

— أن التقدم فى تنفيذ المشروعات وتحقيق النهوض بمستوى الانتاج والخدمات ، يتوقف بالدرجة القصوى على خطة اعداد الفنيين وتزويدهم بالعلم والكفاية والتدريب على المهارات الفنية التى يستوجبها التقدم العلمى والتكنولوجى .

— ان حركة التصنيع التى تتجه اليها الآمال للارتفاع السريع بمعدلات التنمية الاقتصادية وتحسين مستوى المعيشة ، لا يمكن أن تنهض بدون كادر من القوى الفنية ، تتوازن فيه المستويات المختلفة بعضها مع بعض ، فلا يطغى عنصر على حساب عنصر آخر .

— ان العصر يفرض علينا اتباع سياسة تهدف الى تحقيق أقصى توسع ممكن فى جميع المجالات الصناعية والأخذ بكل جديد فى مجالاتها المختلفة ، وهذا يتطلب ملاحقة مستمرة للتطورات الصناعية التكنولوجية المرتقبة لتكون فى متناول المؤسسات القائمة على اعداد الفنيين .

— ان الازدياد السكانى المستمر فى المدن الكبيرة ، ادى الى زيادة الحاجة الى انشاء المساكن والمرافق وادارتها وتنظيمها مما استدعى ظهور صناعات جديدة للبناء والتشييد وصيانة المرافق وادارتها ، وهو أمر لم يحسب له الحساب الكافى فى مؤسسات اعداد القوى البشرية وان احتياجات المستقبل فى هذا المجال الحيوى من مجالات التعمير تتسع الى حوالى ٢٥٠ر٠٠٠ الف عامل جديد من مختلف المستويات (المهندس ، الفنى ، الصانع الماهر)(١٦) .

ـ ان المواصلات وحركة النقل والاتصالات بمختلف وسائلها وأدواتها وصيانتها وادارتها من ادارة علمية سليمة ، وتطويرها لمواجهة المطالب المتزايدة للبلاد ، تحتل الآن مكانة بارزة كقطاع حيوى واساسى فى حركة التنمية ، ولا يوجد فى خطة اعداد القوى البشرية تخطيط مناسب لمواجهة احتياجات هذا القطاع على مستويات العمالة المختلفة .

ـ ان التطورات الصناعية والتكنولوجية المتوقعة ستعتمد على ادخال الأوتوماتية والميكنة والالكترونيات والكهرباء ، والتوسع فى محطات الطاقة الحرارية وفى شبكات توزيع الكهرباء واستخراج البترول وتكريره وتصنيع مشتقاته ، والتعدين والألومنيوم والصناعات الكيماوية والغذائية ، الأمر الذى يفرض على التعليم الصناعى والفنى تطوير أساليبه ومناهجه ، فى اتجاه الصناعات الحاكمة فى جميع المشروعات الصناعية وهى : الميكنة والكهرباء والأساليب الاتوماتية والالكترونيات والكمبيوتر والتبريد والتكييف وصيانة وتشغيل الأجهزة الدقيقة ، واحتمالات استخدام الطاقة النووية فى المشروعات(١٧) .

ـ ان تطوير الزراعة والانتاج المرتبط بها ، كالثروة الحيوانية والمائية مايزال يتطلب المزيد من الاهتمام ، لصلتها المباشرة بالغذاء ، ومازالت الطرق التقليدية هى التى تتحكم فى هذا الميدان الحيوى من ميادين الثروة القومية . والأمل فى الارتفاع بمستواه وزيادة انتاجه يتوقف الآن على مدى قدرتها على ادخال الأساليب العلمية والميكنة لزيادة الانتاج فيه رأسيا وأفقيا . ويتوقف هذا فى المقام الأول على قدرتنا على تخريج القوى البشرية الفنية . ويلاحظ أنه مع امتداد شواطئنا وسعة مياه بحيراتنا والاحتمالات الضخمة للثروة السمكية ، فانه لا يوجد الآن سوى مدرسة مهنية واحدة لصيد الأسماك ، ومازالت أساليب تربية الحيوانات

والأسماك متروكة دون تدخل علمي ، ويرجع ذلك الى عدم وجود الفنيين والعمالة الماهرة المزودة بالعلم للعمل فى هذا الميدان ، كما أن ادخال الميكنة والوسائل العلمية فى الزراعة لتطويرها يتطلب تخصيص معاهد زراعية وصناعية مستقلة لتخريج الفنيين والصناع المهرة اللازمين لتحقيق ذلك .

— ان قطاع الخدمات الذى يشمل : التعليم ، والصحة ، والاعلام ، والسياحة ، والبنوك ، والفندقة ، والخدمات الدينية والثقافية ، وخدمات الأمن والعدالة — يحتل مكانة هامة فى الحياة الاقتصادية والاجتماعية من حيث حجم الانفاق عليه أو العمالة التى يحتاج اليها . ويعانى هذا القطاع من نقص شديد فى اعداد المستويات الفنية الوسطى ، الأمر الذى يهدد بخلل كبير تبرز الآن بعض مظاهره فيما تعانيه الجماهير من صعوبات فى هذا القطاع الهام من ميادين العمل .

ادخال خبرة العمل فى التعليم :

واذا كانت معاهد ومدارس التعليم الفنى والمدارس النوعية المختلفة — فضلا عن المعاهد والكليات الجامعية — تتصل اتصالا مباشرا باعداد القوى العاملة اللازمة للتنمية ، الا أنه من الضرورى أن يقوم « التعليم » كله على محور « العمل » حتى لا يقتصر هذا على قطاع دون آخر وعلى شرائح اجتماعية دون غيرها ، فذلك هو السبيل الرئيسى لكى يكون التعليم منتجا ولا نعنى بهذا بالضرورة أن ينتج طلاب المدرسة الاعدادية « سلعا » مادية معينة كما يحدث فى المدارس الزراعية أو الصناعية ، وانما نقصد به ذلك الالتحام الواجب بين الفكر والتطبيق ، العمل والنظر ، ونقصد به كذلك توظيف المعرفة فى مواجهة مشكلات المجتمع والسيطرة على موارده وتوجيهها لصالح الجماهير .

يقول ماركس : « ان التاريخ العالمى المزعـوم ان هو الا عملية انتاج للانسان نفسه عن طريق العمل البشرى » بينمـا حرص انجلز على بيـان الدور الذى يقوم به العمـل فى الانتقال بالموجود البشرى من مرحلة الحيوانية الى مرحـلة الانسانية ، وذلك بقوله : « ان الفارق الجوهرى الذى يميز المجتمع البشرى عن جماعات القردة انما هو العمـل »(١٨) .. ويمضى انجلز فى تفسيره لشتى الظواهر البشرية ابتداء من (العمل) ، فيقرر أن الأصل فى نشأة اللغة انما هو (العمل) لانه لولا حاجة النـاس الى التفاهم من أجل أداء بعض الأعمال المشتركة لما ظهرت اللغة، كذلك فالعلاقة وثيقة بين اليـد والدماغ لأن ترقى اليـد البشرية قد اقترن بترقى الدماغ البشرية وتطور أعضاء الحس البشرية .

والمبدأ العام الذى يكمن وراء ادخال العمل فى المناهج هو ربط التعليم الفعلى الأكاديمى بتعلم خبرات الحياة منخلال ممارسة العمل اليدوى باعتباره جزءا لا يتجزأ من النشاط المدرسى ، ولهذا المفهوم مزاياه الكثير ، ليس أقلها تكوين اتجاهات ايجابية نحـو العمل ، وأثر ذلك على نوع طموحات الفرد بالنسبة الى اختيـار المهنة فى النهاية(١٩) .

ويجب أن يسبق ادخال العمل فى المنهج فحص دقيق للأهداف التى يتحتم تحقيقها والمنجزات الواقعيـة التى يمكن توقعهـا . ويخضع هذا المنهج بوجه عام لثلاثة خطوط هادية نسترشد بها:

(أ) الأثر التربوى لفكرة (التعليم عن طريق العمل) فىمعرض اكتساب المهارات وفى الاتجاه نحو العمل .

(ب) التوجيه نحو احتياجات العمل والعمـالة وخطط تنمية المجتمع الذى تخدمه المدرسة .

(جـ) اسهام وجود العمل فى المنهج فى خفض التكاليف وفى تمويل المدارس لنفسها . ان بعض الخبرات يؤكد هذا الخط أو ذاك ، فى حين أن بعضها الآخر يحاول أن يشمل الخطوط الثلاثة .

ولقد جرت مناقشات وندوات ، وأجريت بحوث ودراسات حول أفضل السبل لتطعيم التعليم بالعمل وربطه به ، وكانت خلاصة هذه الجهود تدور حول الوسائل والمسالك الآتية :

١ — استخدام موقع العمل مكانا لتربية الطلاب . اذ يمكن اكمال واثراء التعليم المدرسى عن طريق تنظيم نشاطات خارج المدرسة تجرى فى المصانع والمستشفيات ، والمزارع والمصالح الاجتماعية ... الخ ، وهكذا فان الشبان الذين يتلقون اعدادا « على الطبيعة » يمكنهم أن يجنوا من هذا الاعداد فوائد جمة ، اذ يكتسبون مهارات أساسية ، ويلاحظون سير المؤسسات ، ويكتشفون اهتماماتهم الخاصة ، ويتدربون على ممارسة عدة مهن ، ويتعلمون التعاون مع الكبار وقبول المسئوليات .. الخ .

٢ — خلق ظروف مشابهة لدنيا العمل داخل المدرسة بطريقة المحاكاة : وهناك طرق فى هذا الشأن من أجل توثيق الصلة بين الطلبة والعالم الخارجى ، وهى تقوم على اعطائهم فرص الاشتراك فى استقصاءات ومسوح تتناول مختلف جوانب المجتمع المحلى ، فباستطاعتهم مثلا أن يدرسوا ظروف العمل ، والبنية الاجتماعية، وشروط السكن (مبان عامة أو خاصة) ومختلف ألوان التلوث.. الخ،وذلك باجراء تعدادات ومقابلات وملاحظات وتقييمات على الطبيعة . وهكذا يستطيع تلاميذ صف أو أكثر ، ينتظمون فى شكل فريق ، أن يرسموا « بروفيلا » لهذا أو ذاك من القطاعات التى تواجه صعوبات ومشكلات ، وأن يقترحوا حلولا مختلفة لها. ومن حسنات هذه النشاطات ، أنها تضع الطلبة على صلة مباشرة

بالواقع ، وتجنب التعقيدات التي تنجم عن اعادة خلق ظروف العمل(٢٠) .

٣ ـــ تناوب الدراسة والتعليم : ومع أن هذه البرامج في تناوب التعليم والدراسة مشابهة للمناهج التي تضع التلاميذ في أوضاع العمل خلال فترات قصيرة نسبيا ، الا أنها تلحظ عامة سلسلة من التدريبات المهنية التي تستغرق يوما واحدا ، أو أسبوعا أو حتى فترة أطول . وهذا يسمح خاصة بخفض كلفة النقل بين المدرسة وموقع العمل ويجعل ظروف التدريب أكثر انطباقا مع ظروف العمل الفعلية ، كما يكون من الأفيد ، في المقابل ، أن تخصص فترات طويلة لدروس متصلة وغير منقطعة بدلا من الانتقال باستمرار من نوع من النشاط الى نوع آخر . وبالاضافة الى ذلك ، فان المؤسسات الصناعية تكون أكثر استعدادا لاستقبال الطلبة عندما يتاح تشغيلهم بصورة منتظمة ولفترات طويلة نسبيا .

٤ ـــ التربية المعاودة (التعليم المتناوب) . وهذا النموذج قريب جدا من النموذج السابق ، ويمكن أن يتخذ أشكالا عدة ، تنشد هدفا واحدا وهو ازالة الفصل الصارم للحياة الى فترتين متميزين : فترة للدراسة تليها فترة للعمل المنتج ، فالتربية المعاودة تسمح للأفراد بايقاف دروسهم (بما في ذلك الاعداد المهني الذي يجري في اطار التعليم المدرسي) ومزاولة عمل مأجور خلال بعض الفترات ، وفقا لخطة منتظمة . وهذا التناوب بين التعليم المدرسي وتجربة العمل غالبا ما يضفي على التعليم المعطى مزيدا من الفائدة والمغزى كما أن هذا النظام يتيح للراشدين الذين لم يتجاوزوا في دراستهم المرحلة الابتدائية أن يعودوا الى الدراسة ضمن شروط مؤاتية(٢١) .

.. هذه مجرد أمثلة .. وهناك طرق وأساليب أخرى كلها تستهدف جعل التعليم يتجه الى التنمية هدفا ووظيفة .

هوامش الفصل الأول

(*) مجلة التربية الجديدة ، بيروت ، اغسطس ١٩٧٨ ، ص ٧

(١) سعاد خليل اسماعيل : مفاهيم جديدة فى التنمية والتربية ومغزاها فى تعليم الكبار مجلة (آراء) ، سرس الليان ، العددان (الاول والثانى) ١٩٧٦ ، ١٣

(٢) محمد احمد الغنام : التنمية والموارد البشرية وتعليم الكبار ، فى المرجع السابق ص ٢٧

(٣) حامد عمار : التربية العربية وعائدها الانمائى . فى (ندوة التعليم والتنمية) الاسكندرية ٢٩ ، ٣٠ ابريل ١٩٧٨ منشورات (المعهد العربى للتخطيط بالكويت) ص ٦٩

(٤) المرجع السابق ص ٧٠

(٥) استراتيجية تطوير التربية العربية ، ص ٣٠٠

(٦) محمد نبيل نوفل : التعليم والتنمية الاقتصادية ، الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٩ ، ص ٨٩

(٧) المرجع السابق ص ٩٣

(٨) المرجع السابق ص ٩٢

(٩) تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى ، الدورة التاسعة (١٩٨٢/٨) ص ٥٤

(١٠) المرجع السابق . ص ٥٥

(١١) المرجع السابق . ص ٥٦

(١٢) المرجع السابق . ص ١٠

(١٣) تقرير المجلس القومى للتعليم ، القاهرة ، الدورة الاولى ١٩٧٤ ، ص ٢٠

(١٤) المرجع السابق . ص ٢١

(١٥) المرجع السابق . ص ٢٣

(١٦) التعليم الفني ودوره في اعداد القوى العاملة ، ص ٨٧

(١٧) المرجع السابق . ص ٨٨

(١٨) مصطفى عبد القادر عبد الله : مفهوم العمل وتطبيقـــاته التربوية في التعليم الثانوى العام في المجتمع المصرى المعاصر . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة عين شمس ١٩٧٩ ، ص ٧٠

(١٩) ج. خوان كاسيوس : التربية والعمل : عرض للقضايا والتجـــارب الهامة ، مجلة التربية الجديدة ، بيروت ، العدد (١٢) ، أغسطس ١٩٧٧ ، ص ٣١

(٢٠) المرجع اسابق . ص ١١٨

(٢١) المرجع السابق . ص ١٢٠

الفصل الثانى

البحث عن فلسفة للتعليم

وظيفة الفلسفة :

التفكير الفلسفى ظاهرة ثقافية ذات دلالة اجتماعية خطيرة. فهو — كالتفكير فى العلم والسياسة والأدب والفن — نشاط فكرى ينشأ استجابة لحاجة اجتماعية ، ويتأثر ويتلون بظروف المجتمع السياسية والاقتصادية والعلمية والدينية . وهو يقوم استجابة للحاجة الى ايجاد التكامل فى السلوك الجماعى واستعادة توازنه الذى يكون قد اختل نتيجة للتناقض فى الاهتمامات والمصالح على المستوى الجماعى(١) .

فحينما تكون اهتمامات ومصالح الأفراد والجماعات من البساطة وعدم التعقيد بحيث تتداخل فى بعضها البعض فى سهولة ويسر ، وحينما لا تكون على درجة من التبلور والتعقيد تجعلها تتنازع وتتصارع — فى هذه الحال لا تكون الحاجة الى الفلسفة ماسة وملحة . ولكنها تكون هكذا حينما تتضارب المصالح والقيم والغايات الاجتماعية ، حينما تتعارض مثلا مصالح وقيم المحافظين — الذين يرتبط نفوذهم بالأوضاع التقليدية الموروثة — مع مصالح وقيم التقدميين الذين يسعون الى تطوير الأوضاع القائمة ، أو حينما يتعارض الاهتمام العلمى مع الاهتمام الدينى وتتعارض المصالح والقيم التى تقف وراء كل منهما ، أو حينما تصطرع مصلحة

اقتصادية مع مصلحة علمية ، أو يتعارض الاتجاه العلمى مع الاتجاه السياسى .. فى مثل هذه الحالات كثيرا ما يقوم الفكر بذلك النشاط الذى نسميه فلسفة ذلك النشاط الذى يساعده على مواجهة ذاته ، على اعادة النظر فى قيمه ومعتقداته واهتماماته وأساليبه الفكرية واتجاهاته السياسية والاقتصادية والاجتماعية ويصبح هذا النشاط الفكرى وسيلة هامة تعين على التطوير الاجتماعى(٢) .

وتعتمد فلسفة التعليم على الفلسفة العامة حيث ان المشكلات الرئيسية فى التربية والتعليم تعتبر فى أساسها مشكلات فلسفية ، فنحن لا نستطيع أن ننقد المثل والسياسات التعليمية القائمة أو أن نقترح مثلا وسياسات جديدة دون أن ننظر و مشكلات فلسفية عامة مثل : طبيعة الحياة الجيدة التى ينبغى ان يؤدى اليها التعليم ، وطبيعة الانسان ذاته حيث أن الانسان هو موضوع التربية ، ومن أجل نموه تنظم الجهود التربوية ، وطبيعة المجتمع لأن التربية عملية اجتماعية ، تشتق أهميتها ووظائفها من المجتمع ذاته ، وطبيعة الوجود حيث أن المعرفة التى نسعى الى اكتشافها والوصول اليها هى وسيلتنا فى الكشف عن عناصره حتى نتمكن من السيطرة عليه . وعلى ذلك ، فان فلسفة التعليم تعنى ذلك الجهد المقصود لتطبيق الفكر الفلسفى فى ميدان التعليم(٣) .

ولعل أهم ميزة يوفرها وجود فلسفة للتعليم فى المجتمع ،هى توفير النظرة العامة الشاملة اللازمة للبصر الصحيح بالمشكلات وحلولها ، ومن المعروف أن من أنواع الوحدة التى نوجد بها الأشتات لتستقيم لنا الحياة ، وحدة التفكير التى نلتمسها عند الشخص الواحد أو عند الأمة الواحدة لنربط بها وحدات فكرية صغرى تتفرق فى موضوعاتها وفى وجهات النظر الى تلك الموضوعات لكنها على تفرقها وتباينها تنضم برباط واحد لتكون حياة فكرية

واحدة ، والا لمـــا تكاملت لأحد شخصيته الفريدة التى تميزه عن سائر الأفراد ، ولا تكاملت لأمة خصائصها التى تفردها بين سائر الأمم(٤) .

كذلك فان وجود فلسفة للتعليم من شأنه أن يعين الأهداف والغايات التربوية التى ينبغى تحقيقها ، والوســـائل العامة التى ينبغى اتباعها من أجل ذلك ، وهى تحدد وتفسر الغايات القائمة ، والوسائل المتاحة للنظام التعليمى وتطرح غايات ووسائل أخرى من أجل تطور هذا النظام فى ضوء التطورات والتغيرات المختلفة التى تحيط بهذا النظام ، فالحقائق وحدها لا تعتبر كافية فى هـــذا المجال ، فهى قد تشير الى نتائج اتبـــاع سياسة من السياسات ، ولكنها لا تستطيع أن تكون مؤشرا يدل على أن هذه السياسة أو تلك افضل من غيرها أو انها مرغوب فيهـــا ، فاختيار السياسة التعليمية يتطلب الرجوع الى الفلســـفة السياسية ، اذ بدونهـــا لا نستطيع أن نناقش بذكاء دور المدرسة فى تحقيـــق الديمقراطية ، وممارستها فى الادارة وفى الحياة العامة مثلا ! كما ينبغى الرجـــوع الى الفلسفة الاجتماعية اذ بدونها تفقد أهداف التعليم المصـــدر الرئيسى لها ، وهكذا فان فلســـفة التعليم تبرز علاقـــة النشـــاط التربوى بالمجالات الأخرى ، كما تبرز علاقة أجزاء هذا النشـــاط وعناصره بعضها ببعض(٥) .

من أجل هذا فان المعنيين بتطوير التعليم فى مختلف المجتمعات يحرصون أشد الحرص على البحث عن « الفلسفة » التى توجه التعليم . ومـــع الأسف فان كثيرين من قيـــادات التعليم فى مصر يخلطون خلطا واضحا أن لم نقـــل فاضحا بين فلســـفة التعليم وسياسة التعليم ، وبين هذا وذاك وبين الاستراتيجية التعليم . ولاشك أن البصر بالمسار الصحيح يقتضى الوعى بالحدود بين هذه الجوانب حتى ولو كان بينها قدر من التداخل ، وهذا ماسوف

نحاول ايضاحه بايجاز بقدر الامكان حتى لا نتوه فى أزقة النقـــاش الأكاديمى المتخصص .

فالسياسة التعليمية مصطلح يتـــداوله المشتغلون بالشئون التعليمية ليعبروا به عن منحى رسمى يتبعه رجال الدولة لاصلاح نظام التعليم وتربية المواطنين(٦) . وتصاغ سياسة التعليم فى اطار خطة محددة تضعها الدولة والتى من شـــأنها تمكينها (أى الدولة) من بلوغ الأهداف التى وضـــعتها للمجتمع صـــيانة له وحفاظا على مصالحه ورفاهيته . وتتضمن هذه السياسة عـــددا من الأهداف الكمية والنوعية ، وطرقا لوضعها موضـــع التطبيق واجراءات لتطوير أهداف بغية الوصول اليها ، وبالاختصار تنظيم القرارات . وتتضمن أيضا معيارا يرتكز على المثال الذى يعتز بـــه المجتمع والذى يتطلع اليه ، وهو ما ينعكس حتما فى اختيـــار الأهداف وفى تسلسل أهميتها ولا يخفى أن السياســـة التعليمية تحتوى على مفهوم معين للانسان فى كل الأبعاد الفردية والاجتماعية والموائية .. وهذا المفهوم لا يدرك عن طريق قرار أو مرسوم ، انما تحدده أهداف من شأن بلورتها فكريا أن تجعل السياسة التعليمية ديناميكية .

وهكذا تتماشى الأزواج : فلسفة/غايات ، وسياسة/أهداف معا ، غير أن الزوج الأول أشبه بالمحـــور غير المرئى ، والـــذى يعتبر الثانى هو المرئى منه والأسهل عرضـــا(٧) . والأول يصعب التعبير عنه ، أما للشعور بأنه واضح أو لأنه يبقى مشـــــعورا به جزئيا حتى أنه يبقى أحيانا بالفعل غير معبر عنه ، ولا يمكن أن تعمل السياسة وأهدافها فى معزل عن فلسفة التعليم وغاياته ، وتأخذ فلسفة التعليم شكلا لا على أساس نظام يتألف من سياسة مخططة وأهداف ، ولكن على أساس قوة ديناميكية يمكنها اعادة الحيوية الى عدد من النظم بسياساتها وأهدافها ــ وارشادها نحو

فكرة معينة عن الانسان باعتباره كائنا منفتحا ومتطورا ، هدفه تكميل الانسان وتوجيهه نحو تمامه الفردى والاجتماعى من خلال التنمية للبنية الأساسية للمجتمع .

اما وظيفة الاستراتيجية فى التعليم ، فهى تحويل السياسة التعليمية الى مجموعة من القرارات المشروطة بظروف الزمان والمكان ، فهى التى تحدد نسق النظام التعليمى ، وتؤلف بين عناصره ، وتختار نوعية المسالك المنتهجة والاجراءات الممارسة انها رؤية مستبصرة واساليب مترابطة ، تتفهم طبيعة الأهداف العامة وتترجمها فى مبادىء وقواعد ، تسمح بتفصيل خطط وبرامج محكمة ، ذات مضمون قيمى واتجاهات متوافقة بحيث توحد وظيفية النظام فى كل مستوياته ، ويصبح للدرس التعليمى فى النهاية معنى واضح مقصود يعيه تماما المدرسون فى طرائق تعليمهم ، والمفتشون فى نظم تقويمهم ، والتلاميذ فى دوافع تحصيلهم(٨) .

نظام بلا فلسفة :

والواقع ان نظامنا التعليمى . وقد غابت عنه مثل هذه الاستراتيجية — اصبح نظاما تائها ، متنافرا فى كل عناصره .. يحيط به الغموض والاضطراب من كل جانب وتتعارض فيه النظرية مع التطبيق ، وتتحول فيه المثالية او الجودة المترسمة فى الأهداف الى نوع من السخف العملى او الاسفاف ، ولا نجد فيه من صدى التطورات الجريئة الا خلطا من الممارسات الرديئة .

وفيما يلى نسوق عددا من الأمثلة :

فقد اخرجت وزارة التربية والتعليم فى يوليو سنة ١٩٨٠ ، ورقة بعنوان « تطوير وتحديث التعليم فى مصر » سياسته وخططه

وبرامج تحقيقه ، لا يستطيع منصف عندما يقـرأها الا أن يشعر بالتقدير لما حوته من وعي بوظيفة سياسة التعليم وضرورة ربطها باستراتيجية محـددة لكن المشـكلة الجـوهرية ، أن رسـم السياسة التعليمية لابد أن ينبثق من « فلسفة للتعـليم » أو من « نظرية تربوية » يتبناها المجتمع ، وهو الأمر الذى لم يحـدث مما يجعل السياسة المرسـومة تتسم بطـابع كاتبيها وفلسفتهم الخاصة ، ومن ثم تكون عرضة للاصابة بالسكتة القلبية عنـدما يتغير الوزير الذى لابد أن تكون له هـو الآخر رؤيته الخاصـة المختلفة فى كثير من الأحوال عن رؤية سابقة ، هذا على الرغم مما تشير اليه الورقة من انها حصيلة العـديد من الآراء والمناقشات التى دارت قبل ذلك سنة ١٩٧٩ حول ورقة سابقة صيغت فى صورة مشكلات وتساؤلات وقضايا ، ذلك أنه مع تصديقنا بحدوث ذلك ، الا أن هذه الآراء والمناقشـات صبت فى النهـاية فى أيد محدودة بالوزارة كانت تأخذ ما تريد وتترك مالا تريد وبالتالى ، فان « المنطلق الخاص » و « الفلسفة الفردية » ظلت هي المعيـار وظلت هى الطابع الأساسى .

ومما لا يقل عن ذلك خطـورة أن لم يتفوق ، « المنـاخ » الاجتماعى العام الـذى نبتت منه هذه السياسة ، ومرة أخـرى فلنتذكر أنه ساد خلال عامي ١٩٧٩ ، ١٩٨٠ عندما اشتد مد القهر والاستبداد ، ووقت أن كانت « مافيا » الانفتاح هى المسيطرة وهى المهيمنـة على مقـدرات الجمـاهير بكل ما كانت تمثله من انتهازية ووصولية وجشع واستغلال وأسـاليب طفيلية تأخذ أضعاف ما تعطى أن كانت أصلا تعطى ، انتماؤها الى الرجعية والاسـتعمار مهما تزيت بأزيـاء مزيفـة عليهـا اسم « مصر » و « الوطنية » وما الى ذلك من شـعارات ما رفعت الا لتخدع الناس .

ونعود الى الأمثلة .. فهذه السياسة تؤكد ان من مسلماتها الأساسية(٩) « ان التعليم الجديث نظام حياة ، يمتد بامتداد حياة الفرد ، ويرتبط بتغير دور الفرد فى المجتمع ، ذلك التغير الذى يتأثر بنموه العمرى والمهنى ، ولذلك يتناول النظام التعليمى الحديث كل مراحل وجوانب النمو الانسانى ، ويستغرق مختلف المؤسسات التى تسهم فى اعداد الفرد للحياة الحرة المنتجة المثمرة » .

حديث طوباوى جميل يكفى وبلا دراسةمدققة أن تتلفتحولك لتلتقط عشرات الأمثلة التى تؤكد ان سياسة التعليم فى مصر لا تقوم ابدا على هذه المسلمة ، وحتى لا نستطرد يكفى أن نشير أن النظام الرسمى للتعليم يخرج مرحلة الحضانة ورياض الأطفال من اطاره .. وهى الفترة الأساسية التى تترسخ فيها الأسس والمبادىء التى تقوم عليها شخصية المواطن وتترك هذه الفترة للقطاع الخاص دون خطة أو برنامج !

مثال آخر ، تقول الورقة أيضا أن سياسة التعليم فى مصر تؤكد على ضرورة « ازالة الحواجز بين التعليم النظامى والتعليم غير النظامى فى ضوء نظرة شاملة لأعداد (الافراد) وتقديم فرص تعليمية متعددة ومتنوعة لهم بحيث يتيسر لكل فرد فرص الأفادة من مختلف صور التعليم المتاحة وفقا لظروفه وامكاناته الخاصة(١٠) .

ونحن نتساءل : وكيف يتم هذا ؟ وهل تم بالفعل ؟ الاجابة هى بالنفي ، أنها سطور براقة تأخذ بالألباب لرنين جرسها الجميل، لكنها خيالات واضغاث احلام تخدر النفوس وليست من قبيل تلك الآمال والتطلعات التى تحفز وتثير المواطن أن يتحرك ويعمل !

والقارىء للفترة الأخيرة من الورقـة لابد أن يستغرق فى الضحك تطبيقا للمثل القائل « شر البلية ما يضحك » ، ذلك أنها تأخذه الى عالم وردى يخيل للانسان فيه أن التعليم المصرى هو « جنة الله على الأرض » اذا صح هذا التعبير خاصة وأننا نقرأه فى أواخر عام ١٩٨٤ أى بعد سنوات أربع من كتابتها حيث تصرخ الوقائع والأحوال بأن ذلك الذى تتحدث عنه لم يحدث على الأقل بهذه الدرجة أو بهذه الصورة .

فعلى أساس مارسمته السياسة « فان حركة تطوير التعليم وتحديثه ستجرى فى التو (هكذا !!)وفى السنوات القـادمة على خطوط متوازية ، وفى تدافق وانسجام وفى آن واحد ، وعلى شتى المستويات ، وفى مختلف المواقع (الوزارة والمحافظات والمحليات) فينتشر التعليم ما قبل المدرسى بحسب الامكانات المتاحة (أنـه يترك لنفسه الفرصـة لكي يفلت عنـد الحساب !!) والتعليم الأساسى يأخذ شكله وينمو كما وكيفا ، فى الوقت الذى يتطور فيه التعليم الثانوى وتتعدد مجالات الدراسة فيـه ، والتعليم الفنى والمهنى تزداد كفاءة الأداء فيه وجـودة خريجيه ، ويتطور فيـه التعليم الثـانوى العام ، والتعـليم فى المنـاطق المستجدثة فى الصحراوات والمدن الجديدة يجرى على قدم وسـاق (!!) ، فى الوقت الذى ينهض فيه التعليم فى الوادى ، ويرتفع مستوى كفاءة الادارة التربوية ، وتتوافر الأبنية المدرسية والتجهيزات المدرسية، وتتحسن كفاءة محتوى التعليم وأساليبه ، وتتطور مصادر تمويل التعليم ودعمه » .

وتزيد الورقة فى اغراق القارىء فى التفاؤل المخدر فتقول : « والمستهدف ان يبدأ التطوير فى العـام (١٩٨٠) وأن تتحـقق معظم مقومات التطوير مع منتصف الثمانينات ... » السنا الآن على مشارف هذه الفترة ؟ فهل تحقق هذا بالفعل ؟ ان صفحات

الدراسة الحالية مليئة بالاجابات المضادة ، وكثير منها يستند الى وثائق وتقارير رسمية !!

واذا كانت سياسة التعليم فى مصر قد اكدت فى الورقة المشار اليها أهمية الاستناد الى « الذاتية الثقافية العربية » ، فانه من الأهمية بمكان فى موضوعنا هذا أن نسترشد بورقة المناقشة التى طرحها اتحاد التربويين العرب فى ندوة خاصة عقدت ببغداد فى صيف سنة ١٩٨١ بحثا عن « نظرية عربية للتربية »(١١) .

نحو نظرية عربية للتربية :

* فالنظم التربوية العربية فى حركتها نحو المستقبل ، تحتاج الى اكثر من نظرية عربية بحسب الموضوع الجزئى أو الكلى الذى تركز عليه هذه النظرية ، فهى فى حاجة مثلا ، الى نظريات عربية فى التعلم يكون موضوعها الموقف التعليمى التعلمى داخل المدرسة وخارجها فى الأقطار العربية بظروفها وأوضاعها الثقافية وبامكانياتها المادية وعناصرها البشرية المختلفة (نسبيا) عن تلك التى توجد فى الخارج ، كذلك هى فى حاجة الى نظرية أو نظريات عربية فى علم النفس التكوينى (تكوين الفرد ونمو الشخصية) تنبثق من واقع حياة العرب وقيمهم وتأخذ فى الاعتبار خصائص الشخصية العربية الأصيلة بكرامتها ونخوتها ، وجهادها واجتهادها ، وزهدها وبساطتها وتقشفها ... الخ ومثل هذا يقال عن الحاجة الى نظرية أو نظريات عربية فى ديناميات الجماعة والعلاقات الانسانية تستقرأ عناصرها الأولى من واقع الحياة فى القرية العربية والحى فى المدينة ، كذلك فان النظم التربوية العربية فى حاجة الى نظريات عربية فى الادارة التعليمية وفى علاقات المدرسة بالبيئة وفى اقتصاديات التعليم وكلها تشتق من صميم الواقع العربى وأمل المستقبل .

* ان هذه النظريات وغيرها مما يمكن تسميته بنظريات فرعية لا تقوم وتستقيم الا بالبحث العلمى فى مؤسسات قادرة على البحث المتقدم داخل الجامعات العربية وخارجها على الصعيد القطرى وعلى الصعيد القومى . وتنمية هذه النظريات وانضاجها يحتاج الى وقت يمتد الى عقود . ولا يفوتنا أن التوصل الى نظريات من هذا القبيل يعنى أن علوما تربوية عربية عصرية قد قامت بالفعل ، وأنه بقيام هذه العلوم يكون العرب قد بلغوا مرحلة الفطام .

* يبقى بعد ذلك النظرية العربية الشاملة فى التنمية التربوية التى تنظم النظريات الفرعية التى سبق ايرادها وتنسجم معها تتفاعل كلما تقدم البحث فيها جميعا . هذه النظرية الشاملة هى التى تستحق التفكير فيها من جانب التربويين العرب املا فى أن يكون هذا التفكير وما يتمخض عنه من ملاحظات ومقترحات اشارة بدء فى بناء النظرية(١٢) .

* ان التربية فى نموها لا تصح رؤيتها فى ضوء نفسها ، وانما هى ترى عادة رؤية سليمة من خلال السياق السياسى الاجتماعى الاقتصادى الذى توجد فيه وتتحرك به وله ، ومن أجل هذا كانت النظرية الشاملة للتنمية التربوية أوسع من مجرد نظرية فى التربية بحدودها التى نعرفها فى التعليم النظامى انها نظرية واسعة سعة الثقافة العربية (بالمعنى الانثروبولوجى) وتعتمد على حقائق الواقع العربى بعناصره السياسية الاجتماعية الاقتصادية المتحكمة فى التربية والمواجهة لنموها ، وفى نفس الوقت تضع نصب عينيها وظيفتها فى تمكين التربية من النمو بالمعدل المرجو لخدمة أهداف المجتمع العربى .

كيف نصل الى فلسفة التعليم :

أما الطريق الاجرائي الذى نقترحه للوصول الى النظريات الفرعية ، ثم الى النظرية العامة بالنسبة الى التعليم فى مصر ، فيمكن ايجازه فيما يلى من مسارات(١٢) :

١ ــ المسار الأول ، تسير فيه مجموعة من الباحثين تضع أمامها كافة المشروعات والجهود التى قصد بهـا تطوير التعليم فى مصر واصلاح شأنه سـواء تلك التى وقف بها عنـد حد القول والكتابة أو تلك التى عرفت طريقها بالفعل الى مجـال التطبيق جزئيا أو كليا لدراسة ماشابها من سلبيات ، وما وقف فى طريقها من عقبات والأسباب والعوامل المسئولة عن ذلك والوقوف علـى ايجابياتها .

٢ ــ المسار الثانى : لا يـكون ــ عند مرحـلة البحث والدراسة ــ بالتصدى لقضية التعليم ككل ، ان ذلك قد يتيـح فرصة النظرة العامة الشاملة ، ولكنـه فى أغلب الأحوال قـد يؤدى الى اغفال بعض الجوانب الهامة فى القضـية واعطائها الوزن الذى تستحقه وينتهى الى عموميـات وتجـريدات تتشـبع باللفظية والطموح الذى يتجاوز امكانيات التنفيذ والتطبيق ؛ ومن هنا فانه من الضرورى فى البـداية الا يكون البحث عاما ، بل تعقد مؤتمرات نوعية لدراسة المشكلات والأوضاع الحالية فى : نظام التعليم ــ المعـلم ــ ادارة التعـليم ــ مناهج التعليم ــ الأمية ــ تعليم الكبار .. الخ .

٣ ــ المسار الثالث : يتصل بخبرات وتجارب المجتمعات الأخرى التى سبقتنا فى مضمار التقدم ذلك أن معرفتها أمر هام وضرورى للوقوف على ذلك النظام الذى ساعد على مثل هـذا

التقدم وفهم هذه الفلسفة التى تكمن وراء ما بذل من جهود وما أقيم من مشروعات وهذا لا يكون بمجرد قراءة ما كتب عن هذه المجتمعات ، وانما يكون بارسال عدد من المختصين فى مهمات علمية الى بعض البلدان المتقدمة فى الشرق أو فى الغرب لدراسة النظم التعليمية ومناهجها وفلسفتها وسياسات التعليم مدة كافية قد تستغرق شهورا ، وتدوين نتيجة هذه الدراسة فى تقارير توضع تحت يد الذين سيتولون صياغة الفلسفة أو النظرية العامة للتعليم فى مصر .

٤ — والتعليم ليس مسألة فنية فقط ، وانما هو موضوع له جوانبه القومية والسياسية ، لذلك كان ضروريا أن تأخذ الأحزاب السياسية على عاتقها دراسة قضايا التعليم ومسائله بعقد عدة مؤتمرات واجراء المناقشات الواسعة حول الموضوع مع تسجيل كل هذا ووضعه فى تقارير خاصة .

٥ — وهناك من الزوايا والجوانب فى حياتنا التعليمية مما لا يمكن ادراكه ادراكا سليما عن طريق الدراسات المكتبية وحدها، ومن هنا فمن المستحسن أن تشكل لجان لمختلف المحافظات بالجمهورية ، تزور المدارس والادارات التعليمية وتدخل الفصول، وتسأل المدرسين والاداريين والنظار فيما يواجهونه من مشكلات وما يقابلونه من صعاب ، فذلك يتيح فرصة ذهبية لاعطاء صورة فوتوغرافية لواقع التعليم فى مصر بعيدا عن التزييف ومحاولات التزوير وأساليب المداراة وغير ذلك من وسائل طمس معالم الواقع .

٦ — ومسألة التعليم لاتهم العاملين بأجهزة التعليم فقط ، اذ لا يوجد — على وجه التقريب — منزل الا وله ابن أو ابنة أو اكثر فى دور العلم ، ومعنى هذا ضرورة مشاركة أولياء الأمور

فى مناقشة القضية . ولاشك ان وسائل الاعــلام المختلفة هى المجال الهام الذى يخدم هــذا الغرض ، ويكون ذلك بتخصيص مختلف الصحف والمجلات اماكن فيها لنشر ما تتلقاه من آراء ، وكذلك بالنسبة للاذاعة والتليفزيون ، وتكون هناك لجنة لتجميع ما يذاع وينشر من آراء وتلخيصه وتصنيفه .

وبعد تجميع مختلف التقارير والدراسات السابقة من هذه المسارات الست ، تشكل هيئة قومية لدراستها والخروج باطار عام يحدد فلسفتنا التربوية وابعادها المختلفة .

ان دعوتنا الى استقطاب فكرى او وحدة فكرية فى مجال التعليم ، ليست دعوة الى واحدية فكرية ، او الى ســيادة فكرة واحدة اشبه بالعقيدة النهائية الجامدة . انهــا دعوة الى تصفية بقايا الفكر الاقطاعى والراسمالى والاستعمارى فى بلادنا ، هذه البقــايا التى تحــول دون الرؤية الصحيحة لمشكلاتنا التربوية والحلول الصحيحة لها .

وهى ليست دعوة الى منظومة محددة من الأفكار الجاهزة ، بل هى دعوة الى نظرة جديدة ، تتسلح بعقلية علمية موضوعية تبين بها قوانين الحركة الثقافية من حولنا ، والحركة الاجتماعية ونسعى بها للسيطرة عليها وتوجيهها لخدمة أهدافنا ومبادئنا .

انها ليست اذن دعوة الى كهنوت فكرى أو عقائد جامدة ، ذلك ان العقلية العلميــة وتطبيقها ، عقليــة تقدمية ، متجددة لا تحتجزها أوهام ولا تحركها انفعالات ولا تقف بها غايات نهائية، بل هى حوار متحرك مع الواقع المتحــرك أبدا ، وهى ليست حوارا متعاليا على هذا الواقع ، بل هى حوار فعال فى هــذا الواقع يختبر مفاهيمه وينضجها ويجددها بالممارســة الحية ، والنقد الخلاق(١٤) .

ولا نستطيع أن نترك هذا الجزء دون أن ننبه على ضرورة التغلب على تلك الآفة المزمنة التى تشمل حـــركة التعليم فى مصـــر ألا وهى « خلو مواقع السلطة التعليمية من أصــحاب الفلسفة التربوية » .

فطبيعة مصر النهرية حتمت أن تكون منذ أقدم العصـــور وحدة سياسية تتصف السلطة فيها بالمركزية المتطرفة . ولما كان ذلك قد استمر آلاف السنين ، فقد أصــبح المجتمع المصرى مجتمعا حكوميا تلعب فيه الحكومة الدور الأكبر والأهم ، ووقر فى أذهان الناس أنها هى القوامة على كل صغيرة وكبيرة ، وأنها اذا قالت هذا حق ، فلا ينبغى القول بعكس ذلك ، واذا قالت هذا خطأ ، فينبغى الاعتقاد فى صحة هذا الرأى . ومن هنا أيضا كان لنا أن نعلق أهميـــة كبيرة على شخصية القـــائم بالسلطة وسير العمل(١٥) ، ومن هنا أيضا كان لنـــا أن نعلق أهميـــة كبيرة على شخصية القائمين بالسلطة التعليمية فى البلاد ، ومن أسف، فان معظم مواقع السلطة التعليمية منذ عشرات السنين حـــتى الآن كانت تخلو من ذوى الفلسفة التربوية الواضحة المعالم ، البينة القسمات ، المتسقة الجوانب الا فى ظروف قليلة وشخصيات معدودة .

وأهمية ذلك تكمن فى ضرورة ضمان وجود اطار فكرى موحد متسق ينظم أعمال الأجهزة التعليمية ويهدف الى تحقيـــق أهداف محدودة واضحة ، وكذلك دراسة المشكلات والقضايا دراســة جادة بعيدة عن المزايدات والولـــع بمجـــرد رفع الشـــعارات ، وأيضا توفير الأسس الفكرية التى تكفل قيام العمـــل التعليمى قياما صحيحا وســليما . ولا ينبغى أن يزعم أحـــد أن الوزارة منصب ادارى بحت ، انهـــا منصب سياسى ، والمنصب السياسى لابد أن تتوفر لشاغله الرؤية الفكرية العـــامة ، والموقف الفلسفى

المحدد . هذا بالاضافة الى أن ذلك اذا كان من الممكن أن يحدث بالنسبة للوزارات الأخرى ، الا أنه هنـــا ايضا لا يمكن ان يكون كذلك لوزارة التربية والتعليم ، فمهمتها انســـانية بالدرجـــة الأولى ، مهمتها بناء البشر ، وعملية كهذه ، لا يمكن ان تدور فى اطر ادارية بحتة دون فلسفة واضحة واطار فكرى متسق(١٦) .

والأمر ليس أمر وزير فقط ، ولكنه ينطبق كذلك على كـــافة القيادات فى مختلف الأجهزة التعليمية ، والقصص كثيرة تلك التى يرويها المدرسون الجدد الذين يستخرجون معاهد وكليات اعداد المعلمين ، وكيف انهم عندما يبداون فى ممارسة مهنة التعليم يملأهم الحماس لتطبيق ما تلقوه من افكار ونظريات فى العلوم التربوية والنفسية ، ثم اذا بهم يصطدمون بقيادات متحجرة تجد السلامة فى الروتين ، والخطورة فى التجديد والابتكار تجد الغانية فى السير وفق قواعد عفنة اكثر مما تجدها فى النظريات والأفكار التربوية التقدمية .

ولاشك أن هـــذا النقص الكبير يضـــع الفكر التربوى أمام عقبات تحول بينه وبين تحقيق الهدف المرجو منـــه وخاصة تغيير الواقع ونقده وتحليله ومواجهته مادامت قيادات العمل التعليمى لا تؤمن به الا من حيث « التظاهر » والمشاركة اللفظية . ولا يقف الأمر عند هذا الحد ، وانما يتعداه الى خطر آخر ، وهو افتقاد العمل التنفيذى للوضوح الفكرى اللازم لحسن سيره وفيه ايضا افتقار الفكر التربوى وحرمانه من الثراء الذى يمكن أن تكسبه اياه خبرات الواقع .

هوامش الفصل الثانى

(١) صادق سمعان : الفلسفة والتربية ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٦٢ ، ص ٤٧

(٢) المرجع السابق ، ص ٤٨

(٣) محمد الهادى عفيفى : فى أصل التربية ، الأصول الفلسفية للتربية ، القاهرة ، ١٩٨٠ ، ص ١٠

(٤) زكى نجيب محمود : فى حياتنا العقلية ، بيروت ، دار الشروق ، ١٩٧٩ ، ص ٨٠

(٥) محمد الهادى عفيفى : فى أصول التربية ، ص ١٢

(٦) عبد القادر يوسف : حول النظرية العربية فى التربية ، فى مجلة « المستقبل العربى » مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، فبراير ١٩٨٢ ، ص ٥٦

(٧) المرجع السابق ، ص ٥٧

(٨) محمود قمبر : حول فلسفة الاهداف التعليمية وتطورها فى مصر ، وثيقة مرجعية رقم (٦) قدمت فى اجتماع الخبراء حول فلسفة التربية واهدافها فى البلاد العربية ، بيروت ٢٨/١١ – ١/١٢/١٩٧٧ على الآلة الكاتبة ، ص ٢٥

(٩) جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم : تطوير وتحديث التعليم فى مصر ، سياسته وخططه وبرامج تحقيقه ، يوليو ١٩٨٠ ، ص ١١

(١٠) المرجع السابق ، ص ٢٢

(١١) محمد احمد الغنام : حول نظرية عربية جديدة للتربية ، فى مجلة (التربية الجديدة) مكتب اليونسكو الاقليمى للتربية فى البلاد العربية ، بيروت العدد الثالث والعشرون ١٩٨١ ، ص ٦

(١٢) المرجع السابق ، ص ٧

(١٣) ذكرنا هذا الرأى فى خطاب مفتوح وجهنــاه الى رئيس وزراء مصر الاسبق الدكتور محمود فوزى ونشر بمجلة المصور فى ١٩٧١/٢/٥

(١٤) محمود أمين العالم : الثقافة والثــورة ، بيروت ، دار الاداب ، ١٩٧٠ ، ص ١٨٧

(١٥) سعيد اسماعيل على : دراسات فى التربية والفلسفة ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٢ ، ص ١١٢

(١٦) ....

الفصل الثالث

ازمة الفكر التربوى فى مصر

.. وكان عجلة الزمان لا تدور !!

عندما تولى الدكتور محمود فوزى رئاسة الوزارة عقب وفاة الرئيس الراحل جمال عبد الناصر فى خريف ١٩٧٠ نشر محمد حسنين هيكل حديثا هاما معه أكد فيه الدكتور فوزى على انه يولى اهتماما كبيرا لقضية التعليم لاعتقاده بانه السبب الرئيسى الذى جعل بلدا مثل اليابان تحقق ما اصبح يسمى بـ « المعجزة اليابانية » مع انها بدات مسيرة الحداثة مع مصر فى مطلع القرن التاسع عشر .

صحيح ان هذا الرأى يحتاج الى مناقشة لاختلاف الظروف التى احاطت بعد ذلك بالبلدين ، لكن ما يهمنا ابرازه هو ذلك النشاط الذى دب فى مختلف الجهات بحثا ونقاشا وتفتيشا فى « التعليم » وكأن القوم قد اكتشفوا اهميته فجاة ، ولكنها « مادة قومية » لا فى مصر وحدها ، وانما فى معظم ان لم يكن كل بلدان العالم الثالث ، حيث يتمحور النشاط عادة حول رأى السلطة واهتماماتها ، فيقف الحاكم كالمايسترو تتعلق بحركة يده العيون تعلو الاصوات حيث تشير وتنخفض حيث تريد .

وفى اطار هذه « الموجة » من الاهتمام بقضايا التعليم ، كلفت مجلة « الفكر المعاصر » عددا من المهتمين بكتابة بعض

المقالات والدراسات حول هذا الموضوع وكان من نصيب كاتب هذه السطور مقالا مطولا بعنوان « ازمة الفكر التربوى فى مصر المعاصرة » ... كنت ما أزال أخطو خطواتى الأولى على طريق « العلوم والدراسات التربوية » فرحت أفتش وأنقب فى مسارات الفكر التربوى فخرجت بجملة من المؤشرات التى دللت من خلالها على أن هذا الفكر يعيش فى مصر ازمة حادة .. كتبته بكل ما أملك من صدق وحماس يملكهما عادة كل شخص يمارس عملا فى خطواته الأولى حتى أننا نعبر عن ذلك بقولنا « الغربال الجديد له شدة » !! ومن هنا جر على هذا المقال من المتاعب والمضايقات الشىء الكثير .

وتمر السنوات والأعوام حتى نصل الى أواخر عام ١٩٨٤ .. بعد أربعة عشر عاما شهدت مصر فيها من الأحداث والأهوال والتغيرات ماشهدت وتبدلت فيها قوى وحلت محلها اخرى ، واختفت تيارات وتحولت أخرى ، وكلفت أن اكتب الكتاب الحالى .. وأثناء تفكيرى فى الموضوعات التى ينبغى معالجتها برز موضوع « الفكر التربوى فى مصر » فى قائمتها ربما لاهتمامات خاصة أوليها دائما لهذا الجانب ، وربما لأنه بالفعل يعتبر « القضية الأم » .

المهم عندما بدات أفكر فى الملامح التى يمكن أن يشتمل عليها الموضوع اذا بى أجد نفسى ادور فى نفس الفلك السابق .. أجد نفسى أمام نفس المظاهر ونفس أوجه القصور والخلل .. قد تتغير الأمثلة .. وقد تختصر بعض الجوانب .. لكن تظل المحاور ويظل الجوهر هو هو .. وهنا لابد أن يقفز التساؤل المحزن : هل من المعقول أن تظل مظاهر ازمة الفكر التربوى فى مصر عام ١٩٨٤ هى نفسها عام ١٩٧٠ ؟ ألسنا نؤكد ونشير دائما الى أن

الفكر « افراز » للظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية .. التى يعيشها وبالتالى مادمنا نعيش الآن ظروفا اخرى الم يكن من المتوقع أن تتغير نوعية المشكلات ومظاهر الخلل ؟

هو تساؤل وجيه على الرغم من أنه محزن ؛ لكن السؤال الذى لا يقل عن ذلك اهمية يتعلق بالقضية المحورية لموضوعنا .. هل كان المجتمع المصرى يملك هوية خاصة فكرية عبر عنها فكره بصفة عامة حتى يمكن القول بأن الفكر التربوى ايضا عبر عنها ؟ فى اعتقادى أن الإجابة هى بالنفى .. لقد كان ما يجرى فى مصر شىء .. والمسار الذى يسير فيه الفكر التربوى شىء آخر .. صحيح كانت تبرز موضوعات واهتمامات تلتقى مع الاحداث لكنه اللقاء الشكلى المصطنع ، أما المضمون والمحتوى فغير ذلك .. صحيح فى اثناء المد القومى فى أواخر الخمسينيات برز اهتمام الفكر التربوى بالقومية العربية ، وفى الستينيات أثناء المد الاشتراكى ، برز اهتمامة بالاشتراكية ، لكن المضمون كان واحدا فى كل الفترات وفى كل العهود ، والذى كان يتغير هو الزى فقط .. لأنه فكر تابع لا ابداع فيه ولا ابتكار ، ومن هنا فقد قدرته على التعبير عن هذا المجتمع ومن هنا فان مشكلاته منذ خمس عشر عاما تظل هى نفس مشكلاته اليوم ، ولو قد التحم هذا الفكر مع قضـــايا هذا المجتمع ومشكلاته ، لاكتسب « ذاتية » تميزه ، وبالتالى لاختلف شكله واختلفت اتجاهاته باختلاف الفترات والعهود .

وتلك هى « الأزمة » الحقيقية التى نحن عنها غافلون ؛ وماغفل عنها الآخرون .. الذين يتربصون بمقدرات هذه البلاد.. الذين يهمهم أن تستمر ضعيفة راكعة .. الذين يعملون عـــلى استغلالها وكبتها وتخريبها .. الذين لا يريدون لها الا أن تعيش حياة القهر وتذوق المرارة بصفة مستمرة .. ومن طرقهم فى ذلك استلاب العقل المصرى باغراقه فى مشكلات غير مشكلاته ، بوضع

نماذج ومثل غير ما يحتاجه ، باغرائه فى اتجاهات وقضايا غير أساسية لمجتمعه .. فيظل « مغيبا » وبالتالى يستمر الواقع بمشكلاته التى لابد أن تتفاقم ، ولابد أن تتضخم وتتوالد ، ولابد أن تتعقد مادمنا لا نبصر الطريق الصحيح لمواجهتها .

من أجل هذا لم نكن لنبالغ فى كثير او قليل عندما قلنا أن قضية (الفكر التربوى فى مصر) هى القضية الأم التى منها يمكن أن نفرع العديد من المشكلات مع تسليمنا بالطبع بتلك المقولة التى أصبحت من مسلمات الفكر المعاصر ، وهى أن التعليم انما هو مجرد منظومة جزئية من النظام الاكبر وهو البنية الاجتماعية.

هل يمكن للقارىء بعد هذا أن يغفر لى أن أعيد فى الصفحات التالية بعض الأفكار التى سبق أن كتبتها فى فبراير عام ١٩٧١ ؟

غياب « الذاتية » الفكرية :

الفكر قاسم مشترك بين مختلف الأمم ساهمت فى تنميته وتطويره واثرائه جهود بشرية اكثر من أن تعد أو تحصى عبر الزمان و فى مختلف البلدان . هذا حق لا شبهة فيه ، ولكن من الحق أيضا أن نقول أنه على الرغم من ذلك ، فلابد أن تكون لكل مجتمع ملامح خاصة تميزه عن غيره من المجتمعات وخاصة تلك التى لا تعيش مثل ظروفه ، و « هوية » تشع روحها فى مختلف الأعمال الفكرية فانت اذ تنظر الى الفن والأدب فى مصر القديمة ، تجد الملامح الفرعونية واضحة بحيث لا يصعب عليك أن تميزها عن غيرها من أعمال اليونان فى العصور القديمة أيضا أو غيرها من حضارات . وأنت اذ تقرأ « الأيام » لطه حسين أو « زينب » لهيكل و « عودة الروح » للحكيم ، و « الأرض » للشرقاوى وثلاثية بين القصرين لنجيب محفوظ ... الخ ..

تجد الهوية الثقافية المصرية واضحة القسمات ، بارزة المعالم ناصعة اللون بحيث لو قرأت هذه الأعمال بأى لغة أخرى غير اللغة العربية لن تخطىء الأمر على الرغم من ذلك .

أما فى فكرنا التربوى ، فلن تجد مثل هذه (الهوية) . انك تستطيع أن تنقل كثيرا من أعمالنا التربوية الى الانجليزية أو الفرنسية أو أى لغة أخرى ، وفى كل مرة ستظن انك تقرأ لأصحاب اللغة التى تقرأ بها ، أما « المصرية » أو « العربية » فان تخطر لك ببال بحيث يمكننا أن نقول أن (المصرية) أو (العربية) فى هذه الكتابات لا تكاد تزيد عن « اللغة العربية » ودار ومكان النشر !!

أما مظاهر غياب الهوية أو الذاتية الفكرية فى كتاباتنا التربوية ، فيمكن بيانها فيما يلى :

١ ــ النغمة غير الصحيحة فى تناول تراثنا التربوى :

لقد كان المظهر الأول الذى نوهت به فى مقالى المشار اليه هو « اغفال التراث الفكرى العربى القديم والحديث » ، وهذا هو الجانب الوحيد ــ ربما ــ الذى تغير فى السنوات الماضية.. لقد نعيت عام ١٩٧١ على فكرنا انه غارق لأذنيه فى الكشف عن آراء أفلاطون وروسو ولوك وديوى وغيرهم من فلاسفة التربية الغربيين دون أدنى عناية باستقراء آراء المفكرين التربويين العرب والمسلمين .

ان القارىء قد يدهش أننى أصبحت أشكو من « طوفان » نتائج هذا الاستقرار الذى كان أملا لى ومطمعا ، ذلك أنه قد حدث فى صورة « موجة » وكتابات واضح أن أصحابها انما « يسايرون » و « يشايعون » أو يركبون الموجة !! ان العناية بالتراث لا يمكن ان تقف عند حد اعادة نشره ولو على صفحات

بيضاء مصقولة ، وانما تعنى تحليله وتقويمه تعنى الكشف عن الظروف التي ابرزته ونقدها ... تعني ابراز ما يمكن الافادة منه حاليا وما لا يمكن في ضوء المقارنات بين الظروف والأحوال .

لكن الطابع الغالب على تلك الأعمال هو النظر اليها بعين « التقديس » الذى ينزهها عن النقد واحاطتها بهالات من التقدير وآيات المدح والاعجاب .. ان ذلك نقبله بالنسبة للدراسات التى تتناول « الأصول » .. كما هى فى القرآن الكريم والسنة النبوية وان كانت تلك أيضا بحاجة الى « علميـــة » النظرة ولكنه لا يمكن أن يكون مقبولا أبدا خارج هاتين الدائرتين ، فالغزالى وابن سينا وابن خلدون وغيرهم مفكرون لهم اجتهاداتهم ونحن ايضا لنا اجتهاداتنا ويجوز عليهم التصويب والتخطئة .

هذه ناحية ، وناحية اخرى هى ذلك الإصرار « غير الذكى » فى محاولة التأكيد على ان كل رأى تربوى حديث ، قد سبق لعلمائنا ان قالوه وكتبوا عنه ، وبأن فلان قد سبق روسو بألف سنة وأن علان قد سبق ديوى بعدة قرون فى القول بكذا وكذا .. !!

إن الخطأ القاتل الذى يقع فيه هؤلاء هو أنه مادامت عظمة س أو ص من مفكرى العرب تتمثل فى انه قال برأى فلان وفلان من مفكرى الغرب فمعنى ذلك أن معيار التفضيل معيار مستمد من الفكر الغربى ، وبالتالى يكون هو الأفضل .. !! فهل يسعد هؤلاء المتحمسون لهذه النتيجة المنطقية التى لابد أن يؤدى اليها منهجهم فى المعالجة ؟

ثم ... كيف يمكن أن يقبل العقل القول بأن نفس القضايا ومحاور الإهتمام الآن كانت هى هى .. قضايا ومحاور الاهتمام لدى قدامى مفكرينا ؟ إن الظروف غير الظروف والعصر غير

العصر ، والناس غير الناس ، أفلا تكون الاهتمامات مختلفة ؟ أفلا تكون محاور المشكلات متباينة ؟

كذلك فاننا عندما دعونا الى مد يد البحث والاهتمام لتراثنا التربوى ، لم نكن نقصد حصر هذا التراث فى حدود الأزمنة القديمة وحدها .. انما نقصد أيضا ذلك الزمن القريب .. البحث والتنقيب فى كتابات الطهطاوى وعلى مبارك وطه حسين والقبانى ولطفى السيد ومحمد عبده وجاويش وغيرهم .. وعندما نقول « وغيرهم » نقصد مجموعة أخرى لم تكتسب شهرة ثقافية عامة ، مع أن لهم جهدهم العملى والفكرى مما يقتضى ضرورة الكشف والتنقيب عنه ..

٢ ــ الاغتراب عن الواقع المعاصر :

والواقع الذى نشير اليه هنا هو « الواقع الاجتماعى » وحرصنا على ذلك التحديد هو أن الدراسات التربوية فى السنوات الماضية قد بدأت ــ والحق يقال ــ فى استخدام أدوات المنهج العلمى والاتجاه الى الميدان العملى لكن ما نأخذه عليها هو أنها تركز بصفة رئيسية على ما يحدث ويدور داخل مؤسسات ومعاهد التعليم .. ان ذلك مطلوب بطبيعة الحال ، لكن أن يستحوذ على الكم الأكبر من الجهد ، فذلك هو الخطأ فالواقع الاجتماعى متخم بالمشكلات التى تتطلب تشخيصا وحلولا وخاصة من الزاوية التربوية .

فهناك مشكلات مسحتها العامة أنها « هندسية » أو « عسكرية » أو « اقتصادية » لكن كلا منها لابد وله جوانب أخرى تتعلق بالقيم والاتجاهات والمفاهيم السائدة ، وهذا مايملك عالم التربية أن يقول فيه شيئا .. ان قضية مثل « الاسكان »

لا تتعلق بالتمويل وتوفير أدوات البناء والأرض والأسعار وما الى ذلك ، وانما لها آثارها التربوية الخطيرة فى علاقات افراد الأسرة بعضهم ببعض فى مشاعر السخط التى تمتلىء بها قلوب المحرومين من نزعات الاستغلال والرغبة فى الكسب الحرام ... الخ ومع ذلك ، فلا نجد من الباحثين من يتطرق اليها .

والعبــارة التى تتردد من حين لآخــر حتى فقدت فاعليتها وتأثيرها ، الا وهى « انضباط الشارع المصرى » ، فهل هى حقا مهمة وزارة الداخلية ؟ مؤشرات الأحداث الجارية تؤكد هذا فى تلك الحملات المكثفة من رجال الشرطــة فى كل شـــارع وزحمة الجزاءات والمخالفات ، فهل المسألة مسألة « وقوف فى الممنوع» أو « تجاوز السرعة » أو « كسر اشارة » أو ما الى ذلك ، أما أنها تتعلق بشيوع القيم والاتجاهات المتصلة بالأمانية وضعف مشاعر الولاء والانتماء والميل الى التسيب .. وهكذا .. وهل معالجة هذه الجوانب لا تكون الا بـ « الحبس » و « الغرامة » أم نسبقها وفقا لمنطق الطب الوقــائى بأسلوب فى التربية وطريــق فى التنشئة لا تجعل المواطن يقع أصلا فى مثل هذه الأمور ؟ ان أحدا من الباحثين فى التربية لا يدلى برأى فى هذا رغم أنهـــا قضــية ملحة تطل برأسها بين حين وآخر .

وهذه الخطوات التى اتخذتها القيادة السياسية فى مصر نحو اقامة علاقات « سلام » مع اسرائيل مع التضحية بعلاقات مصر بسائر الدول العربيـــة ، والى أى حد حــدث « سلام » حقيقى بيننا وبين اسرائيل .. ما أثر ذلك على سلوكنا واتجاهاتنا وهل حــدث ما توقعــه الســادات من القضـــاء على « الحــاجز النفسى » ؟ وما هى الآثار التى ترتبت على غياب مصر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بكل أجهزتها المتعددة ودراساتها وبحوثها ومؤتمراتها ؟

ان احدا من الباحثين فى التربية لا يلتفت الى مثل هــذه القضية مع أنها تشكل واقعا اليما .. غاية فى الألم !!

ولم تكن سياسة الانفتــاح مجــرد فتح الأبواب للبنــوك والشركات الأجنبية ولم يكن مجرد اطلاق سراح فئات الطفيليين والمستغلين والمضاربين كى يرتعوا كما يريدون نهبا ونهشا فى جسم الاقتصاد المصرى ، ولكن كانت له آثاره المدمرة فى« البناء القيمى» الذى أصبح يحكم السلوك الاجتماعى بل والسلوك الفردى فى مصر ، وكان التعليم نفســـه من أولى ضــحاياه فى سيطرة الدروس الخصوصية واستشراء التعليم الخاص والنزيف المستمر للكفاءات الى الخـــارج وتفســـخ العلاقات الأسرية وغير ذلك من مظـــاهر لابد أن تنتج عن بنية اقتصادية أصبحت محكومة بقوى الاستغلال والاحتكار .

ترى كم بحث تربوى تصدى لهذه القضية ؟ لقد تصدى لها السياسيون والاقتصاديون والاجتماعيون ، ولكن رجال التربيـــة حتى الآن لم يتحركوا مع الأسف الشديد .

... وهكذا عشرات القضايا الكبيرة الخطيرة التى تفتش عنهـــا فى الكتابات التــربوية فلا نجد لأن العقلية « التكنوقراطية » مازالت تحــكم الكثيرين فتحصرهم فى مشــكلات العلم نفســـه وفى قضايا المهنة نفسها فى غفلة من تلك الحقيقة الأكبر ، وهى أن كل هذا انما هـــو تروس فى آلة المجتمـــع .. فأيهما أولى وأجـــدر بالبحث ؟!!

٣ ــ التبعية :

فلقد كان من شأن الظروف القاسية اقتصاديا واجتماعيا وسياسيا التى عاشها المجتمع المصرى حتى أواخر القرن الثامن عشر أن تخلق مناخا لا يمكن أن يساعد على ظهور ونمو أى فكر

عميق وناضج ، حتى اذا بدأت مصر إتصالها بالعالم الخارجى ، كان من الطبيعى أن تلجأ الى الترجمة والنقل عن الغير ، وأن تكون المصادر التى ننقل عنها ونترجم لها تلك البلاد التى كانت تمثل قمم الحضارة العالمية مثل بريطانيا والمانيا وفرنسا . ومن هنا كانت البعثات فى معظمها تتجه الى تلك الميدان ، فغلبت المؤثرات الانجليزية والالمانية والفرنسية على مختلف الكتابات فى مختلف الميادين التى تناول فيها الكتاب موضوعات ثقافية حديثة فالقارئ لكتابات الطهطاوى وعلى مبارك والشيخ حسن توفيق وعبد العزيز جاويش وابادير حكيم والطفى السيد يلمس ذلك بوضوح ، واصبحت آراء بستالوتزى وروسو وسبنسر وفروبل وهربارت صاحبة السيادة والشيوع .

وتغيرت المصادر الأجنبية منذ نهاية العشرينيات ، فأصبحت أمريكية بالدرجة الأولى والحق أن التجارب والكتابات التربوية التى شهدتها الولايات المتحدة فى أوائل القرن العشرين قد استطاعت أن تستأثر باهتمام العالم ، واسرعت كثير من المجتمعات — حتى تلك المجتمعات التى كانت اكثر عراقة فى الحضارة مثل فرنسا والمانيا وبريطانيا — الى النقل والاقتباس . بل لقد وقع الاتحاد السوفيتى فى أوائل الثورة الاشتراكية فى شيء من هذا نتأثر بعض الوقت بآراء جون ديوى التربوية . وكان طبيعيا أن يحدث مثل هذا فى مصر ، فاتجهت اغلب البعثات التربوية الى الولايات المتحدة وخاصة بالنسبة الى هيئة تدريس معهد التربية العالى للمعلمين « كليةالتربية ، جامعة عين شمس الآن » ، وحظيت المؤلفات الأمريكية باكبر قسط من الترجمة الى اللغة العربية حتى اننا يمكن أن نقول أن فيلسوفا غربيا لم تترجم كتبه الى اللغة العربية مثلما ترجمت كتب جون ديوى ، مثل : « المنطق ، نظرية البحث — البحث عن اليقين — الطبيعة البشرية والسلوك الانسانى — الخبرة والتربية — الديمقراطية والتربية —

المدرسة والمجتمع — الفن خبرة — تجديد في الفلسفة — الحرية والثقافة ... الخ ».

نقول ان ذلك كان طبيعيا في أول الأمر ولم يكن هناك غبار عليه ، فالثقافة الناشئة لابد ان تأخذ عن الثقافة التي تسبقتها في التقدم ، هكذا فعل العرب بالنسبة للثقافة اليونانية ، وهكذا فعل الغرب بالنسبة للثقافة العربية . ولكن لابد من تجاوز هذه المرحلة الى مرحلة اخرى حيث يتم الهضم والتمثيل ويظهر التأليف والابتكار . وليس معنى ذلك انه لا نقل ولا تأثر بعد ذلك ، فلابد من النقل والترجمة والتأثر مادامت الحضارة الأخرى مازالت مستمرة في النمو والتطور ، ولكننا نؤكد على ضرورة ان يبدأ التأليف والابتكار . لقد مر علينا ما يزيد على المائة وستين عاما ، ومازلنا — حتى الآن — نعيش على ما نلتقفه من فتات من على مائدة الغير .

صحيح أن العرب عندما نقلوا وترجموا عن اليونان ، كانت الثقافة اليونانية قد اكتملت وانتهت وتحددت اهم ملامحها وقسماتها ، وهذا مكن المفكرين العرب من هضمها وتمثلها ، بينما نجد ان هذا لم يحدث بالنسبة لموقفنا الحاضر حيث لم تنته الثقافة أو الحضارة الغربية ومازالت في النمو والتقدم ولم يتم بعد هضمها وتمثلها كلها . ولكن هل معنى ذلك أن ننتظر حتى تكتمل الحضارة الغربية وتنتهي لنبدأ في التأليف والابتكار ؟ ان ذلك قد يستغرق مئات السنين . وهل لابد أن ننتظر حتى نهضم ونتمثل (كل) هذا الكم الهائل من الثقافة الغربية حتى نتمكن من التأليف والابتكار؟كلا بطبيعة الحال.واذا ظللنا نرفع الأيدي محذرين من التأليف والابتكار لأننا لم نهضم ونتمثل الثقافة الغربية كلها الآن ، فسوف نكون في ذلك مرددين لدعوى مشابهة كان الانجليز يرفعونها في وجهنا عندما كنا نطالب بالجلاء : « لا نستطيع أن نترك بلادكم الآن ، سوف ننتظر حتى يصبح الجيش المصري

قادرا على الدفاع عن البلاد والاعتماد المستمر على الغير هو نفسه — اذا طال عن الحد اللازم — قد يكون حائلا بيننا وبين تنمية وتطوير القدرة الذاتية التى تمكننا من الوقوف على أرجلنا.

ومن الغريب أنه رغم تعدد « السياسات » فى العهود التاريخية القريبة من بعد الحرب العالمية الثانية الى الآن ، فمازال الفكر التربوى الأمريكي مسيطرا وشائعا فى كتاباتنا التربوية ، وكان الوعاء الاجتماعى الذى كان يصب فيه هذا الفكر مثله فى الولايات المتحدة من نصف قرن كما هو الآن فى مصر، ومثله فى مصر منذ أربعين عاما كما هو الآن فى مصر ايضا ، هذا الا اذا استثنينا تلك الزيادة فى صفحات بعض الكتب عن الاشتراكية وعن المجتمع الاشتراكى فى فترة الستينيات كمجرد « مسايرة » لا عن اقتناع بدليل أن الذين رددوا الشعارات الاشتراكية فى التربية كان معظمهم من تلاميذ المدرسة الأمريكية وكانت الآراء التى يسوقونها نفسها هى آراء فلاسفة التربية الأمريكية مع اجراء بعض التعديل اللفظى « ليجارى » التيار السائد !!

ضعف الرأى العام التعليمى

ولاشك أن الرأى العام يلعب دورا هاما وخطيرا بالنسبة للفكر التربوى ، فهو المجال الذى سيتلقى ما ينشر أو يذاع من فكر فيحكم على هذه الأفكار بالموت لتفاهتها أو خطئها ، ويدعم أخرى لعمقها أو صوابها أو غير ذلك من أسباب . وهو الذى يفرض أحيانا دراسة بعض القضايا الملحة ، وما يؤسف له اننا نفتقد مثل هذا الرأى العام مما يزيد من حدة أزمة فكرنا التربوى ويضعف موقفه . ويرجع هذا لأسباب متعددة بعضها لقصور فى الفكر التربوى نفسه والبعض الآخر لأسباب خارجة عن ارادته.

فمن حيث مافيه الفكر التربوي من قصور ؛ فهذا واضح في ثنايا هذا المقال .

وأما من حيث الأسباب التي ترجع إلى حملة الفكر التربوي فهي تتضح بالاشارة الى تلك العزلة التي يعيشها الكثيرون منهم عن أجهزة الاعلام والثقافة في البلاد ، اما لعدم الايمان بجدوى الكتابة وعرض الأفكار على صفحات الصحف والمجلات وعلى أمواج الاذاعة وشاشة التليفزيون ؛ وأما لضيق الوقت انشغالا بمسائل أخرى سيرا على قاعدة « أكبر كسب ممكن بأقل جهد ممكن » فالقاء محاضرة تتكرر عدة مرات في الأسبوع الواحد في موضوعات مقررة تتكرر كل عام ، في عدد مخصوص من السامعين وفي مكان محدود بأربع جدران ، جهد قليل جدا ليس فيه الا اجهاد الحنجرة ، أما الكتابة فهي تتطلب الجديد في كل مرة مما يتطلب شدة العناية والدقة البالغة والحرص الكامل في كل مايكتب ويقال خاصة وأنه سيكون مكشوفا أمام آلاف الناس ومسجلا وثابتا على مر الشهور والأعوام .. مجهود ضخم .. ولكن عائده المادي — المعيار الأكثر قوة في عصر الانفتاح — سيكون قليلا .

ولعل هذا يجرنا الى ما يعانيه هؤلاء ، وخاصة الذين يعملون في المعاهد والجامعات مثلهم في ذلك مثل سائر زملائهم من الأساتذة — من ضخامة أعباء المعيشة والغلاء القاتل ، مما يضطر الكثيرين الى الجرى وراء أعمال لايهم مقدار الفاعلية الفكرية لها وآثارها الثقافية بقدر مايهم مقدار ما تدره من دخل مادي .

ولما كان التأليف العلمى عندنا — مع الأسف الشديد — يرتبط في معظمه بحاجات الطلاب ومقرراتهم الدراسية لاجتياز الامتحانات ، وكان طلاب التربية في مصر عبر عدة عقود قليلون،

عانى التأليف التربوى من « الامســاك » الشديد ، حتى اذا حدث ذلك الانتشار المفاجىء والسريع لكليات التربية فى طول البلاد وعرضها وأصبحت المقررات التربوية كثيرة والطلاب يعدون بالآلاف ، شهدنا عصرا آخر عانينا فيه — ومازلنا — من « اسهال » شديد فى التأليف . واذا كان هذا من شأنه أن يثرى الفكر التربوى الا ان هذا الوضع قد أغرى كثيرين بالتعجل والسرعة لملاحقة حاجة السوق وتضييع الجدة والجدية اللازمة للبحث العلمى .

كذلك فاننا لا نستطيع أن نلقى التبعة على هؤلاء وحدهم ، فالاجهزة الثقافية والاعلامية نفسها — معظمها لا كلها — تكاد لا تحفل بقضايا التعليم والافكار والنظريات التربوية وكل ما تهتم به فى هذا المجال هو الأخبار والأحاديث والريبورتاجات والتى لا تظهر الا فى المناسبات . وقد سمعت من بعض المخلصين من حملة الفكر التربوى انهم كثيرا ماسعوا الى دور بعض الصحف والمجلات يعرضون كتاباتهم ، فاذا بهم يلقون الفتور والاعراض وقلة الاهتمام . ان موضوعا مثل « نادية الجندى » قضية تثير اهتمام بعض الصحف والمجلات فتكتب حولها التعليقات وتنشر عنها مختلف الآراء ، أما ما يعانى منه التعليم من تقدم كمى وتدهور كيفى ، فتلك قضية لا يحفلون بها ولا تحظى بالاهتمام . ومهزلة « مهرجان الاسكندرية السينمائى » موضوع جماهيرى ويسد حاجة الناس فلتخصص له ساعات من ارسال الاذاعة والتليفزيون ، أما « الفاقد فى التعليم » بشريا وماديا ، فذلك موضوع ثقيل الظل لا يجذب الانتباه ولا يشد القراء أو السامعين والمشاهدين ، فليظل محصورا فى قاعات الدراسة ومعروضا على صفحات الكتب التى لا يقرؤها الا المختصون فقط .

وتفتقد أجهزة الرأى عنصر المبادأة فى التصدى لمشكلات التعليم وقضاياه ، واذا كنا نمر بمرحلة الثورة ، فقد كان هذا

ادعى للاهتمام بهذه المسائل على أساس أن الثورة هى بالدرجة الأولى بناء الانسان الجديد ، وهــو العمل الأســاسى للتربية والتعليم والذى يحدث بصفة تكاد أن تــكون مستمرة أن قيادات الفكر التربوى تقف موقفا سلبيا لا تبدى رأيها الا اذا أنارت لها السلطة الاشارة الخضراء ، وهنا يأخذنا العجب من ذلك الاهتمام الغير عادى الجارى الآن بقضية الجامعات، فأهميتها واضحة منذ عهود طويلة وحاجتنا الى تطويره بارزة . والتفسير الواضح ، هو أن رئيس الجمهورية قد تحدث فى هذا الموضوع !!

وانت اذا اخذتك الهمة للكتابة فى احــدى قضايا التعليم ، وشرعت تفكر فى الموضوع ووجدت الجريدة أو المجلة التى ترحب بنشر رأيك ستجد أحد أمرين أو كلاهما قبل أو بعد ذلك ، فبعض الكتابات تحتاج الى بيانات وأيضا احصائيات . وهنا يقتضى الأمر بذل الجهود المضنية واراقة ماء الوجه حتى تحصــل عليها من وزارة التربية والتعليم ، الا اذا كان لك الأصدقاء المخلصين من يسهل عليك المهمة ، بل كثيرا ما تخفى تقارير ومذكرات عن أوجه نقص أو عيب فى بعض المسائل .

ثم أنك اذ تتناول الموضوع المعين بالشرح والتفسير والتعليق، تحتاج ويحتاج معك القراء أن يسمعوا رأى الجهات المسئولة ، فقد تكون مخطئا ، وقد تكون هناك زوايا وخبايا خافية عليــك لسوء فهم أو قلة ادراك ، واذا لم يكن هذا ولا ذاك وكان الرأى صوابا فنحن نحتاج الى مبــادرة الجهات المســئولة الى تبنيه والعمل به ، لكنك لا تقابل فى كتاباتك الا بالصمت الرهيب ممــا يجعل الكثير مما نكتب ينسى ويموت بمجرد مرور أيام محدودة من كتابته ولا ندرى هل هذا هو الهدف من السكوت؟ أم أن المسئولين فى وزارة التربية يترفعون عن الدخول فى المناقشة مع الكتاب !! أم أنهم لا يقرءون ما يكتب ولا يسمعون ما يقال؟

اننا نعلق اهمية كبيرة علي وجود الرأي العــام التعليمى لأننا نري العديد من الأمثلة التي تبين خطورته وضرورته .

فقد كانت كافة المواد الدراسية — مثلا — تدرس فى مختلف المدارس المصرية حتى سنة ١٩٠٧ باللغة الانجليزية وبدأت حملة ضارية من كتاب وطنيين يطالبون بضرورة أن تكون اللغة العربية هى لغة التعليم ، واستطاعت هــذه الكتابات التى كتبوها أن تستنهض بعض اعضــاء الجمعية العموميــة ومجلس شورى القوانين فتبنوا نفس المطلب رغم وقوف السلطة القائمة فى ذلك الوقت ضد هذا الرأى وعلى رأسها « دنلوب » مستشار التعليم الانجليزى ورغم دفاع سعد زغلول عن رأى السلطة ، رغم كل هذا فقد استطاع الرأى العام أن يفرض هذا المطلب القومى الهام وينجح فى اعادة التعليم باللغة العربية .

وعندما وضع مؤلفو كتاب التاريخ للصف الأول الثانوى فى أوائل الستينيات فصلا عن الثورة الاشــتراكية فى الاتحاد الســوفيتى يقف الى جوار ما هو مكتوب عن الثــورة الفرنسية والثــورة الأمريكية ، استطاع ضيق الأفق عند بعض المسئولين فى وزارة التربية أن يئده قبل أن يرى النــور حماية للأجيــال الناشئة من خطر هــذا اللون من المعرفة كما ادعوا كذبا وبهتانا . ورغم أن مؤلفى الكتاب ثلاثة كانوا من خيرة مفكرينا التربويين ، الا أنهم — مع الأسف — وقفوا عند حد الاستهجان الشخصى والانفعــال الفــردى ، فاستمر الالغــاء ، وانتصر ضيق الأفق والتعصب والذيلية الأمريكية على العلم والحق ، لأن المسألة مرت داخــل ديوان الوزارة ولم يسمع بها الرأى العام والا لاستهجنها ووقف ضدها بطبيعة الحال .

ونفس الشيء تقريبا كان أن يحــدث لكتابنا الفلسفة الــذى قرر على الصف الثالث الثانوى أدبى سنة ١٩٦٩ — ١٩٧٠ ، الا

أن القضية عندما طرحت على الرأى العام واتسعت فيها المناقشة على صفحات الجرائد والمجلات وداخل الاتحاد الاشتراكى، وتقفوا الى جوارها ، لا لمشاندة كتاب معين فى ذاته أو مؤلف محدد ، ولكن لايمان بعدالة رأى يقول ان من حق هؤلاء الطلاب أن يقفوا على أهم الاتجاهات الفلسفية المعاصرة ، ومن هنا اضطرت وزارة التربية والتعليم أن تقبل هذا الرأى وتطرح جانبا الرأى المضاد الذى كانت قد تبنته لما ظهر فيه من ضيق الأفق والرجعية والتعصب المقيت .

اللفظيـــة :

اذا كان الفكر لا يمكن أن يقف عند حد تشخيص الواقع أو أن يكون مجرد انعكاس وتأثر به ، وانما من الضرورى أن يلعب دوره فى محاولة تغيير الواقع واعادة تشكيله ، فانه لا يمكن أن يقوم بهـذا الدور اذا اتسم بـ « اللفظية » مثلمـا يتسم فـكرنا التربوى المعـاصر فى أغلبه . والفكر يتسم باللفظيـة اذا قامت محتوياته على افكار لا يمكن — واقعيا — أن تنفذ وتطبق ، حتى لو كانت — من الناحية المنطقية — سليمة لا غبار عليها ، ولعل الأمثلة الآتية توضح هذا الذى نقول :

فاذا كان من الضرورى أن تكون هناك وسيلة تساعد كلا من التلميذ والمدرس — على حد سواء — لمعـرفة مدى بلوغهم لاهدافهم ومحاولة تحديد العوامل التى قد تؤدى الى التقدم أو تحول دونه ، ثم دراسة ما يلزم عمله للتقـــدم والتحسن ، فـــان الفكر التربوى يميل الى تفضيل فكرة « التقويم » عن « القياس » على أساس أن القياس يقتصر على الصفات التى يمكن التعبير عنها فى صورة عددية أو كمية ، بينما نجد أن التقـويم يســتخدم جميع المعلومات والبيانات التى لهـا علاقة بتقدم التلميذ نحـو أهدافه سواء اكان ذلك بالالتجـاء الى القيــاس أم بالملاحظة

والتجريب . فاذا نظرنا الى وسائل هذا التقويم التى تردد على صفحات الكتب المصرية فى التربية ، فسوف نجد :

١ ـ التقويم الجماعى لأعمال الجماعة .

٢ ـ تقويم الجماعة لأفرادها .

٣ ـ التقويم الذاتى (أي تقويم التلميذ لنفسه ومجهوده) .

٤ ـ تقويم المدرس للتلميذ ، ويتم ذلك عن طريق :

ـ الحصول على أدلة موضوعية مثل الاختبارات المقننة للتحصيل .

ـ أو أدلة ذاتية ، مثل ملاحظة المدرس للتلميذ فى مختلف المواقف ، ويشمل تقويمه بهذه الوسيلة : النواحى الاجتماعية والعقلية والخلقية والانفعالية والجسمية . ومثل الرسم البيانى الذى يبين شعور التلاميذ نحو بعضهم البعض ، ومنها معرفة آراء التلاميذ بعضهم فى بعض ، ومنها سجل النشاط ، وكذلك مقياس السلوك الاجتماعى ... الخ .

وهذا بطبيعة الحال كلام جميل ، ولكن تطبيقه يحتاج الى :

ـ الغاء نظم الامتحانات فى مختلف المدارس والمعاهد والجامعات فى صورتها الحالية لأنها تقيس جانبا واحدا وهو التحصيل المدرسى .

ـ اعادة النظر فى المناهج الدراسية كلها وصياغتها فى ضوء صورة تهدف بالفعل الى نمو جوانب شخصية الطالب وكذلك الوقت المخصص لكل مادة .

ـ مضاعفة اعداد هيئات التدريس الى ما يقرب من عشرة امثال العدد الحالى حتى يمكن أن يقوموا بمثل هذا التقويم فى صورته الحقيقية .

— الغاء جميع الكتب المقررة واعادة تأليفها حتى يمكن أن تحقق لا مجرد زيادة معلومات التلميذ ، وانما تحقيق النمو المتكامل فى جميع جوانب شخصيته .

— زيادة المرتبات زيادة كبيرة تتناسب والجهد الذى سيتضاعف للقيام بهذا التقويم .

— ضمان توافر صفات معينة فى هيئات التدريس مثل : الامانة والصدق والشجاعة والنزاهة والموضوعية والصبر ... الخ .

— مضاعفة الامكانيات المادية حيث أن ذلك يتطلب تنفيذ مشروعات متعددة ومتنوعة حتى يمكن أن ننمى بالفعل مختلف جوانب الشخصية .

— اعادة بناء وتصميم المدارس والمعاهد التعليمية حتى يمكن أن تسمح بقيام مثل هذه الأوجه من الأنشطة والمشروعات مادام الأمر لن يقتصر على مجرد تلقى الدروس داخل الفصول وقاعات المحاضرات ... الخ .

فهل يمكن تنفيذ ذلك ؟ الاجابة بالطبع بالنفى ، ومن هنا ، فاننا منذ أن عرفنا تلك الأفكار من أوائل الثلاثينيات الى الآن ، والى أن يشاء الله ، لم ولن تجد طريقها الى التنفيذ انها جنة تربوية بالغة الروعة والجمال ، ولكن الجنة لا توجد على الأرض ..

كذلك نجد فى فكرنا التربوى مبدءا هاما وهو ضرورة أن تراجع الأسس التى تقدم عليها العملية التربوية بقصد تحقيق هدفها الأساسى وهو تحسين البيئة والاسهام فى اثارة الوعى بأهمية العمل، وفى سبيل ذلك يطالب بأن تهدف العملية التربوية الى :

* تعميق اهتمام التلميذ ومسئوليته ازاء مصلحة البيئة ومطالبها .

* تزويد التلاميذ بالمهارات الخاصة بالتخطيط الجمعى والمناقشة وحل المشكلات بطريقة جماعية .

* تنمية الوعى لديهم بشأن دور التربية فى مواجهة حاجات بيئتهم المحلية .

* تنمية القدرة على تقويم التقدم الحاصل فى اتجاه أهداف البيئة .

* تنمية القدرة على ادراك العلاقات بين حاجات ومشكلات البيئات المختلفة على المستوى المحلى والوطنى والقومى .

* تنمية القدرة على جميع وتنظيم المادة التى تتصل بمشكلات العمل واستخدامها فى مواجهة فرص العمل الجديدة . كذلك فان تحقيق مبدأ التكامل فى الخبرة التربوية يقتضى توفير معانى أساسية لتنظيم العملية التربوية وهى :

× أن يكون اختيار الخبرات وتنظيمها شركة بين التلاميذ والمدرسين .

× أن يكون المدرس على دراية كافية بخصائص تلاميذه .

× أن يكون على وعى بظروف البيئة التى يعيش فيها التلاميذ .

× أن يكون قادرا على فهم معانى النمو والفلسفة الاجتماعية التى توجهه .

× أن يعمل المدرسون فى وحدة من اجل تحقيق التكامل بين ألوان نشاطهم وجهودهم تحقيقا للتكامل فى سلوك التلاميذ .

ومما لاشك فيه أن الاعجاب والتقدير يملؤنا عند قراءة هذه الافكار التى نجدها فى فكرنا التربوى ، ولكن مما لا شك فيه أيضا اننا سنصاب بخيبة امل كبيرة عندما نسأل فكرنا التربوى : وكيف يمكن تحويل هذه الافكار الى اجراءات واقعيــة ؟ وهل نملك الامكانيات البشرية والمادية التى تمكننا من تنفيذ ذلك ؟ لا تجــد جوابا ، فالحديث فى هذا الشأن سلسلة طويلة من : (يجب) و (ينبغى ان) و (لابد) .. الخ والوقوف عند هذا الحد .

ان تاريخ الفكر البشرى ملىء باليوتبيات التىحازت اعجاب الناس وتقديرهم فى كل زمان ومكان مثل (جمهورية أفلاطون) و (آراء أهل المدينــة الفاضلة) للفــارابى و (اليوتوبيــا) لتوماس مور وغيرهم ، وكانت تلك الصــور — عــلى مثاليتها وتجريدها — دافعا ومهمازا ساعد الانســانية على بذل مزيــد من الجهد نحو تنفيذ بعض أفكارها الصحيحة والأساسية لكن هــذا لا ينبغى أن يكون مبررا لنا فى كتاباتنا التربوية أن تنحو هذا النحو . قد يجوز هــذا لفرد أو اثنين من كبار المفــكرين ، وفى فترات مختلفة ، أما أن يكون ذلك هو نمط الكتابة عند الجميع وفى جميع الأوقات والظروف ، فذلك خطأ كبير يحصرنا داخل « يوتبيات » ويعجز عن مواجهة الواقع .

الفصل الرابع

... وزعموا الا سياسة فى التعليم !!

الوظيفة السياسية للتعليم

فى يوم الأربعاء الثالث عشر من سبتمبر سنة ١٨٨٢ ، وفى حجرة من ثكنات قصر النيل ، رفع المجتمعون من أعضاء المجلس العرفى رؤوسهم ليجدوا أمامهم القائد الكبير (عرابى) مكفهر الوجه وعلائم الاضطراب والخجل بادية عليه . لم يسأله أحد عن نتيجة المعركة ، فنتائجها إن لم تكن قد وصلتهم قبلا ، فهى مرسومة على وجهه ، وهاهو ذا يجلس على مقعده صامتا لا يستطيع الكلام فترة من الوقت . ثم يتوالى الرجال من الأنصار فى التوافد على المكان ، وتبدأ المناقشات عن الخطوة القادمة .. هل تستمر الثورة رافعة بقايا سلاحها المتهشم على صخور الخيانة ؟ أم تجنح الى السلم لانقاذ ما يمكن انقاذه(١) ؟

ويخيم على القلوب شبح من اليأس القاتل والحسرة المميتة . وانى لثورة أن تعيش بقلوب قتلها اليأس وأماتتها الحسرة ؟ فكلاب الخيانة تنتشر فى كل مكان كالمسعورة تبحث عن الثوار تأكل ما بقى من عزم وأمل فى قلوبهم ، وتمهد الطريق لأسيادها الجدد ، وتقبض الثمن دراهم أن قلت أو كثرت ، فهى عندهم تساوى ثمن بيع بلادهم وخيانة الثورة ، حتى لا يجد القائد

الكبير مفرا من أن يذهب الى داره ليلبس رداءه العسكرى ، ويأخذ معه سيفه ، ويذهب مع طلبة (باشا) الى ثكنات العباسية حيث سلما سيفهما الى الجنرال (دروری) معلنا بذلك انتكاس الثورة !!

ولكن .. كلا ! ان الثورة اذا كانت قد فقدت قائدها ونفرا غير قليل من حاملى شعلتها ، فلا يمكن أن تسقط هذه الشعلة تحت اقدام الغزاة المستعمرين متناثرة دون أن يبقى لها أثر من حياة . لابد وان تبقى الشعلة حية فى قلوب ثوار يتيقنون من أن انتصار الثورة قدر محتوم ، ليس من الضرورى أن يتم اليوم أو غدا ، أو بعد غد ، بل قد تتعثر وتنتكس ، ولكنها بالضرورة — ولو بعد زمن طويل — ستنتصر ، ومن ثم فلابد لها من رجال يكونون وقود لهيبها المستعر !!

صحيح أن أحدا لم يكن ليستطيع أن يحمل السلاح فى أعقاب هذه النكسة فى وجه الاحتلال ، ولكن هل تعيش الثورة بالمدفع والبارود فقط ؟ كلا ! انها الكلمة وانها الفكرة لا تقل شأنا عن البندقية والمدفع ، أيهما يمكن أن يزرع الأمل فى القلوب التى حطمتها الهزيمة وأكلتها الحسرة وأماتها اليأس . لقد استطاع الاستعماريون الانجليز أن يحتلوا أرض مصر بجنود وعدد سلاح لم يستطع المصريون هزيمتها ، ولكن هناك القلوب ، وهناك الأرواح والعقول ، ميدان خطير وهام لا يمكن لهؤلاء المحتلين أن ينتصروا فيه .. والسلاح هنا هو الكلمة ، والفكرة ، والعقيدة!

ومن هنا اتجه زعماء الحركة الوطنية الى التعليم ميدانا يديرون فيه المعركة مع الاستعمار فأنشأ الحزب الوطنى المدارس الليلية للعمال وظهرت الجامعة المصرية سنة ١٩٠٨ وتيقن الجميع ان التعليم ليس مجرد (شحن) عدد من التلاميذ بكم من المعلومات

الجغرافية واللغوية والرياضية .. الخ ، ولكنه فضــلا عن هــذا له وظيفة سياسية خطيرة عن طريقها يمكن تحويل الإنسان من مواطن بالقوة إلى مواطن بالفعل .

وليس جديدا ما نذكر القارىء به عندما نقول إن ثورة ١٩١٩ قد بدأت عن طريق الطلاب فى المدارس العليا كمدرسة الحقوق والطب ، وعنــدما نستقرىء تطور الحــركة الوطنيــة فى مصر الحديثة سنجد انفسنا نتتبع تطور الحركة الطلابيــة ، فقد كان الطلاب وقودها سواء ضد قوى الاستعمار أم ضد قوى الأذناب من العملاء (*)

ولقد قامت التربية فى مختلف العصور التاريخية بدور هام فى اعداد الانسان وتهذيبه لكى يعيش عيشة معقولة فى المجتمع. قامت بهذا الدور بطريقة مباشرة وغير مباشرة ، وبكيفية مقصودة وغير مقصودة ، فما من نظام اجتماعى أو سياسى الا وهو حريص على تدعيم قواعده بجعل الناس يتمسكون قلبا وقالبــا بمبادئه وافكاره وآماله وآلامه المشتركة ، ويؤمنون بالمعتقدات المقدسة التى تربط أبناء المجتمع جميعه(٢) .

ولاشك أن المدرسة لها تأثير وجدوى عميق : فالتربية تنقل الأطفال الى عالم متجانس تسود فيه الأخلاق والأفكار والعواطف انه عالم حافل بالقيم والعبر المستمدة من التاريخ ، وحافل ايضا بالخطط والمشاريع من اجل بناء المستقبل والتربية من جهة اخرى تقدم للطلاب رصيدا اساسيا من المفاهيم والمعلومات التى تشكل بالنسبة لهم تراثا مشتركا . وتزداد اهمية ذلك التراث كلما كان المجتمع غير متجانس ، وكلما كانت الأمــة منقسمة على نفسها شيعا ومذاهب . أما العمل التربوى فى مجال تعليم الراشــدين فرغم أن تأثيره الوحدوى لا يبلغ درجة تأثيره فى تنشئة الصغار

لأنه قد يشتمل احيانا على نشاطات خاصــة ، الا أنه رغم ذلك يساهم فى ايقاظ روح الوطنية وغرس روح الالتزام نحو المجتمع واثارة الاهتمام بأحوال الغير ، كما أنه يساعد فى الخروج من العزلة سواء كانت تلك العزلة قسرية أو محض اختيار .

وعندما يسأل الطفل أباه « لماذا لا تركن السيارة فى هذا المكان يا ابى » أو « من الذى دفع راتب الشرطى » ؟ وعندما يرد الوالد بأن « ايقاف السيارة فى هــذا المكان اجراء ضــد القانون » أو بأن « الحكومة هى التى تدفع راتب الشرطى » فان الطفل فى هذه الحالة يكون قد بدأ يتفتح على العــالم السياسى اذ استقبل — من مصدر موثوق — أولى المقدمات فى السياســة بمفهومها الواسع . أى أن الطفل قد تعرض فى رفق الى أفكار وظواهر سياسية أهمها أن هناك قطاعا خاصا وآخر عاما ، وأن هنــاك حاجــة وضرورة لطاعة القــوانين والقــواعد العــامة بغض النظــر عن الرغبــات الشــخصية ، وأن هنــاك ســلطة خارج الأسرة والتى يخضــع لها جميــع الآباء حــتى الأقوياء منهم ، أى انه خلال هــذه الطرق العفوية والعرضية غير المباشرة يبدأ الطفل وهو فى هذه السن الصغيرة بناء تصوره عن الحياة السياسية(٢) .

ومن ثم فقــد أكد كــل من العــالمين Easten (ايستن) و (هيس) Hess أن كل الدلائل العلمية البحثية تشير الى أن العالم السياسى للطفل يبدأ فى التشكيل والتكوين قبل دخوله المرحلة الدراسية الأولى ، وأنه يتعرض لأكبر تغــير سريع خلال هــذه الفترة وأن السنوات الحقيقية فى تكوين النظــام السياسى تكــون بين سن الثالثة الى سن الثالثة عشر .

ومع ذلك ، فلا تحتل السياسة المكانة اللائقة بها فى تربية الناشئة ، كما أن موضوع الديمقراطية لايحظى بما يستحق من

الاهتمام فى التربية السياسية . وقد أساء الناس فهم التربية السياسية ، وكان الأولى بهم أن يعملوا من أجل تطبيق مبادىء التربية فى المجال السياسي وهكذا وقع الخلط بين التوعية العقائدية والسياسية المغرضة ، وبين اعداد الناشئة للتفكير الحر حول السلطة ومقوماتها ، وحول العوامل المؤثرة فى المؤسسات أو المؤثرة فى المجتمع عن طريق المؤسسات . فعوضا عن تنمية الوعى السياسى وتهذيب خصال الانسان المتشبع بالروح الديمقراطية ، عوضا عن ذلك ، يعمد بعض المسئولين الى تكوين نسخة واحدة من المواطنين المطيعين للأوامر ، ويكتفون بتلقينهم بعض المفاهيم الأساسية .وكان يجدر بهم أن يعدوهم لفهم بنيات العالم الذى سوف يعيشون فيه ولأداء المسئوليات الحقيقية فى الحياة لكيلا تبقى أعينهم مغمضة ، ولكيلا يستغلق عليهم فهم الغاز هذا العالم(٤) .

والمهم فى التربية السياسية ليس هو عملها الخفى أو البارز، ولا تأثيرها الضعيف أو القوى بل هو ربط العمل التربوى بممارسة السلطة ممارسة عادلة ومفيدة وديمقراطية ، فلا يكفى أن يتعلم الشعب آليات السياسة ، وذلك أن الفرد لا يتكامل من الناحية الاجتماعية الا عن طريق مشاركته الفعالة فى نشاط البنيات الاجتماعية ، بل لابد عند اللزوم من أن يتطوع للعمل فى الحركات التى تهدف الى اصلاح هذه البنيات !

ومهما كان نوع الديمقراطية ومهما أختلفت قواعدها واشكالها وتقاليدها بحسب البلدان ، فان ممارسة الحياة الديمقراطية يستلزم أولا وقبل كل شىء تبادل وجهات النظر بين الناس ومقابلة الآراء بعضها ببعض . والحقيقة أنك قد تجد من لا يمانع فى اجراء مناقشات حول المسائل السياسية ، فى المؤسسات الخارجة عن نطاق المدرسة ، بل لا يجدون مانعا فى أن تدخل تلك المسائل فى مناهجها ونشاطاتها ، الا أنهم يتخوفون

من دخول النقاش الى حرم الجامعة والمدرسة . ان منع السياسة من دخول المدرسة لا يخلو من تناقض ، اذ يعنى اننا نرفض من الوجهة العملية ما يؤمن به كل انسان فى قرارة نفسه ، لأن كل انسان يعرف ان المدرسة من مقومات التمدن ، وان الروابط بينها ينبغى ان تكون على أوثق ما يمكن .

واذا كان النظام السياسى قد جاء نتيجة تطور اجتماعى طبيعى ، فان استمرار وجوده يرتبط بمدى قدرته على تحقيق ما يناط به من وظائف واهداف وصحيح أن تحقيق هذه الوظائف من المفروض ان تكون مهمته الأساسية بحيث يصعب القول بأنها من مهمة نظم اخرى فى المجتمع ؛ لكن الصحيح ايضا ان النظرة التكاملية والشبكية الى النظم الاجتماعية تحتم علينا أن نعى فى الوقت نفسه أن أيا من النظم الأجتماعية وحده قد يعجز عن تحقيق وظائفه ما لم تساعده بقية النظم الأخرى ولو بطريق غير مباشر ، أو على الأقل لا تهدم ما يبنيه أو تناقضه . من هنا فاننا نرى أن الوظائف التى تناط بالنظام السياسى عادة يمكن للنظام التربوي أن يلعب دورا مساعدا فى تحقيق النجاح الحاسم لها وفى التمكين الفعلى لأهدافها ؛ وهذا مايتبين لنا من استعراض الوظائف الأساسية التى يطلب من النظام السياسى تحقيقها ، مثل(٥) :

١ ـ الوظيفة العقائدية : فاذا تتبعنا ظهور بعض الدول النامية التىاستقلت حديثا لوجدنا أن اهم المشكلات التى تواجهها، تلك المشكلة الخاصة بتحديد هويتها والبحث عن ذاتها . واذا كانت الأداة الحكومية هى وسيلة الجماعة لتأكيد وجودها القانونى ، فان المسألة ليست مجرد هذا الوجود . ان السلطة السياسيةتستطيع أن تحدد العقيدة التى يجب أن يسير المجتمع وفقا لها حتى تكون له هويته ، ولكن هذه العقيدة تحتاج إلى

جهود أخرى للتمكين لها فى عقول الناس ونفوسهم ، ولا يمكن ان يتأتى هذا كما نردد دائما بمجرد اصدار القوانين ، وهذا مايجعلنا نقول أن تحقيق هذا الهدف الى آخر الشوط ربما يخرج عن نطاق سلطة الدولة ويدخلنا فى نطاق مهمة النظام التربوى نفسه ولعلنا نجد أوضح الأمثلة على ذلك فى برامج التعليم فى مدارس الدول الاشتراكية التى تدرك تمام الادراك أن الثورة الاشتراكية وأن كانت قد تحققت خطواتها الاولى فى مجتمعاتها بالاستيلاء على السلطة ، فانها تكون بحاجة دائما الى ابنية بشرية تسلك وتتجه وفقا للمبادىء الاشتراكية ، ولذا نجد أن تدريس النظرية الماركسية يحتل مكانا اساسيا ، وهذا نفسه ما نجده فى المدارس الاسرائيلية فى حرصها الدائم على التركيز على دراسة التراث اليهودى وتاريخ الصهيونية ، بل فى انتشار نوعيات معينة من التعليم لتحقيق أهداف الحركة الصهيونية(٦) .

٢ — الوظيفة التطويرية . ونعنى بها وظيفة النظام فى أن يسعى ليجعل نظامه القانونى واطاره التشريعى فى تطور دائم ليتجنب التوتر الذى يمكن أن يحدث نتيجة لوجود اى نوع من التشقق بين الهيكل السياسى والقوى الجديدة التى يفرضها ادخال عامل الزمان فى الحياة السياسية واذا كانت الدولة تفعل ذلك فى صورة تغييرات دستورية وقانونية ، الا أن هناك ضرورة أخرى وهى أن يواكب هذا كذلك تغييرات أخرى فى مفاهيم الجماهير ووعيها واتجاهاتها أن تاريخ المجتمعات البشرية يمتلىء بأمثلة لا حصر لها ولكنها تؤكد أن ما يحدث من (فجوة) بين التغيرات السلطوية وبين التخلف فى القواعد الجماهيرية يزيد المشكلة تعقيدا . وعلى سبيل المثال ، فقد لجأت حكومة ثورة يوليه سنة ١٩٥٢ الى ايجاد صيغة عرفت باسم « المجمعات التعاونية الاستهلاكية » بغرض توفير السلع الأساسية لجماهير الناس بأسعار تكون فى مقدور الأغلبية الكادحة وحتى تتجنب استغلال

التجار الجشعين والسماسرة المضاربين ، وكان هذا تغييرا هاما يساعد على صبغ قطاع هام هو قطاع التموين والتجارة الداخلية بالصبغة التى بدات تظهر بهـا الدولة وهى الاشتراكية ، أو على الاقل ، العدالة الأجتماعية . بيد أن الأمر لم يسبقه أو يواكبه ، اعداد الـكوادر البشرية التى تؤمن فعلا بهـذه الفلسفة وتسلك وفقا لهـا ، فاستعانت الدولة بنفس الجزارين والبقـالين وباعة الخضـار الذين كانوا يعملون فى القطـاع الخـاص فى مناخ منطقه الاستغلال والكسب الحرام ، فكانت النتيجة أن ساعدوا فى كثير من الأحوال أن تذهب معظم السـلع الى غـير مستحقيها والى تسريبها الى عدد آخر من التجار يضاربون عليهـا ويبيعونها فى السوق السوداء(٧) !!

٣ ـ الوظيفة التوزيعية ، فالدولة اليوم لم تعـد تقبل أن تقف مكتوفة اليـدين ازاء مختلف مظاهـر الظلم الاجتماعى التى تترتب على سوء توزيع الملكية أو الدخل . واذا كنا نؤكد دائمـا على دور التربية فى مساعدة النظام السياسى ، فاننا هنا ربمـا نتجه اتجـاها آخـر فنقـول أن النظـام السياسى بحسن قيامه بالوظيفة الحالية ، يساعد النظام التربوى نفسه على أداء وظائفه، ذلك أنه اذا كان من وظائف النظام التربوى أن يحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، فقد أثبتت صور التطبيق المختلفة والدراسات العلمية المتعددة ، أن هذا المبـدأ يستحيل أن يكون له وجـود حقيقى مالم يستند الى مثيله فى الاجتماع والاقتصاد ، بمعنى أن يتوفر للمواطنين قدر من الفرص المتكافئة اجتماعيا واقتصاديا .

٤ ـ الوظيفة الجزائية ، ونقصد بها ، تلك الوظيفة المرتبطة بتحديد ما يقـع على عاتق الدولة بخصوص الاخـلالات التى قد تحدث داخل المجتمـع المنظم والتى تتضمن انتهاكا لمـا نصفه بالقواعد الثابتة والمستقرة فى حياة الجماعة .

واذا كانت سلطة الدولة تعاقب على الخروج عن القانون بالسجن أو الغرامة أو الفصل وما الى ذلك ، فان التربية لهـا وسائلها الأخرى فى الثواب والعقـاب والتى تتركز فى الجوانب المعنوية أكثر منها فى الجوانب المادية . واذا كان القانون يعاقب المنحرف ، فهو عادة لا يكافىء الذى يفعل فعلا حسـنا ، بينما تسعى التربية الى اثابة الذى يحسن عمله .

وأخيرا فاننا نتذكر تلك الكلمـة التى قيلت ، من أننا كلما فتحنا مدرسة ، كلما أغلقنا سجنا واذا كان لهـذه العبارة من معنى ، فانها تؤكد على أن العمل التربوى عندما يسير فى طريقه الصحيح فانه بذلك يقلل الى حـد كبير من فرص الانحراف والخروج على القانون(٨) .

الحركة الطلابية على المسرح السياسى :

كانت الحركة الطلابية من بعد الحرب العالمية الثانية هى « القناة » التى عن طريقها كان الطلاب يحـاولون المشاركة فى السياسة المصرية ، وبطبيعة الحـال كان طلاب الجامعـة هم الجمهرة الكبرى فى هذه الحركة بحكم العديد من العوامل والظروف، أما طلاب تعليم ماقبل الجامعة، فقد كان دورهم ثانويا الى حد كبير، وعندما كان يحدث تحرك واضح لطلاب التعليم قبل الجامعى، فغالبا ماكان ذلك يتم فى اطار الحركة الطلابية عامة بقيادة طلاب الجامعة، مما يجعل من المتعذر بالنسبة لنا أن نناقش حركة طلاب التعليم العام بعيدا عن المسار العام للحركة الطلابية .

ويعـتبر عام ١٩٦٠ معلما تاريخيـا هاما فى تاريخ الحركة الطلابية منذ قيام الثورة ، اذ فيـه ولد أول اتحاد عام لطـلاب الجمهورية العربية المتحدة وكان يضم جامعات القاهرة والأزهر

وعين شمس والاسكندرية واسيوط والمعاهد العليا والمدارس الثانوية(٩) . لكن الملاحظ أن السلطة الرسمية لم تكن لتترك مثل هذا التنظيم يتحرك بعيدا عن رقابتها وتوجيهها فتعددت محاولات الاختراق عن طريق المال والاغراء والتهديد والوعيد . ولم يقف الامر عند حد محاولات الاختراق ، بل تعداه الى محاولة فرض الوصاية . وفى جو الوصاية تحويل الطلاب من الميل والاتجاه الى المشاركة والقيادة الذى كان سائدا من قبل الى مرحلة السلبية واللامبالاة(١٠) .

وكان المجتمع الطلابى اكثر شرائح المجتمع بعد نكسة ١٩٦٧ تحركا لمواجهة أوجه الخلل التى أدت الى هذا الوضع ، وكان ذلك فى أوائل عام ١٩٦٨ بمناسبة ما سمى ساعتها بقضية « الطيران » وكان الطلاب فى ذلك يشاركون الجناح الاكثر فاعلية وجراة وهو الجناح العمالى كما عبر عنه عمال حلوان ، وتنضح كلمات البيان الذى أصدره طلاب كلية الهندسة بجامعة القاهرة بمدى ما كانوا عليه من وعى واستعداد للنضال فى سبيل تحقيق الأهداف المطلوبة :

« يجب أن يعلم كل حر فيكم أن الحرية تؤخذ ولا تعطى ، وانها تغتصب ولا تمنح وكما أننا ليس لدينا من القوة ما هو قادر على فرض مطالبنا ، فقد وجدنا .. بأن السبيل الوحيد انى أن يسمع صوتنا الشعب فى كل مكان فى انحاء البلاد وحتى يستطيع كل منا أن يأمن على نفسه فى بيته فى ظل دولة المخابرات هذه ونجبر السلطة الحاكمة على احترام الحريات واحترامكم انتم بالذات ... فقد رأينا أن طريقنا الوحيد الى تحقيق أهدافنا هو المقاومة السلبية فى صورة اعتصام كامل ... »(١١)

وبقراءة مطالب الحركة نلاحظ انها تتعدى المطالب الفئوية الى المطالب العامة :

— الإفراج فورا عن جميع زملائنا المعتقلين .
— حرية الرأى والصحافة .
— مجلس حر يمارس الحياة النيابة الحقة السليمة .
— ابعاد المخابرات والمباحث عن الجامعات .
— اصدار قوانين الحريات والعمل بها .
— التحقيق الجدى فى حادث العمال فى حلوان .
— توضيح حقيقة المسالة فى قضية الطيران ..

— التحقيق فى انتهـــاك حرمة الجامعات واعتـــداء الشرطة على الطلبة(١٢) .

وعقد جمال عبد الناصر لقاء هاما مـــع القيادات الطلابية فى ٢٤ ابريل سنة ١٩٦٨ وناقش معهم العديد من القضايا السياسية التى كانت تشـــغل الأذهان فى ذلك الوقت مثل اســـباب الهزيمة وموقف الاتحاد السوفيتى ومؤتمر الخرطوم وموقف الجزائر وحرب اليمن .. وهكذا(١٣) .

وعندما فتحت القيـــادات السياسية قلبها للطـــلاب وتمت مصارحتهم واعلامهم بحقائق الموقف الســـياسى ، اقبل هـــؤلاء بحماس وهمة ملحوظة للمشاركة الوطنية ، فشكلت الاتحـــادات الطلابية فصائل لخدمة الجبهة (جبهـــة القتال على شـــاطىء القناة) حيث شاركوا اخوانهم الجنود فى اقامة التجهيزات العسكرية ونقل صورة حقيقية عن الجيش وجهده الجبار فى بناء نفسه ، الى الجبهة الداخلية التى بدأ البعض يثير الشائعات حولها من حيث ما أدعى من ضعف الجيش وصعوبة اعادة البناء(١٤) .

وفى فترة السبعينات اشتد ساعد الحركة الطلابية بتعدد صور المعاناة التى شهدها شعبنا وكان يوما ١٨و١٩ يناير ١٩٧٧ حدثا مشهودا حدث فيه الإلتحام بين حـــركات الشرائح الوطنية المختلفة ، وعنـــدما هدأت الأحوال من الناحيـــة الشكلية بدأت

الدعوة المشبوهة التى كانت تتردد زمن الاحتلال بأبعاد الطلاب عن السياسة تظهر من جديد ، وعقد السادات اجتماعا مع القيادات الطلابية وكان أول المتكلمين « حافظ الشافعى » رئيس اتحاد طلاب مصر وطرح رئيس الاتحاد مايراه الطلاب سبيلا الى العلاج فى الحال والمستقبل(١٥) :

أولا : عدم تحميل الجماهير الكادحة لأية أعباء جديدة ، فمن الظلم أن تتحمل الطبقات الكادحة التى عانت الكثير ، مثل هذا الاجحاف . فلقد قدمت الشهداء فى سنوات الصمود والردع حتى تحقق نصر اكتوبر المجيد ومازالت تتحمل العبء وحدها .

ثانيا : تحميل الاعباء والعجز فى الميزانية لأصحاب الدخول الكبيرة من خلال قانون جديد للضرائب .

ثالثا : الحد من الدخول الطفيلية ، وتتبع هذه الدخول وكشفها .

رابعا : رفع نسبة الجمارك على الكماليات وسيارات الركوب التى يكون نصيب الكادحين منها يكاد يكون معدوما .

خامسا : الحد من الاستهلاك الترفى .. وترشيد الانفاق الحكومى وعدم الاسراف واعادة النظر فى مخصصات بعض الجهات .

سادسا : توجيه الانفتاح الاقتصادى من أجل المشروعات الانتاجية حتى لا تستهلك القروض والاستثمارات الأجنبية فى مشروعات استلاكهية وأن يكون ذلك وفق خطة انتاجية .

سابعا : رفع الحد الأدنى للأجور حتى تتناسب الأسعار مع الدنيا والعمل على تثبيت الأسعار .

والمتأمل فى هذه المطالب يستطيع أن يعى بأنها أمانى كانت تتردد على السنة الجميع وبالتالى فان الطلاب ما كانوا فى ذلك الا مرددين لنبض الجمهور ، ومن ثم فان الدعـــوة الى عزلهم عن المشاركة السياسية خطأ اجتماعى فادح ، وما كان تردد هـــذه الدعوة الا فى مواجهة « موقف النقـــد » والاحتجاج الذى ابداه الطلاب ، ولو كانوا يسيرون فى مظاهرات تأييد ، فعندئذ ما كان أحد سيقول الا تعليم فى السياسة ولا سياســـة فى التعليم .. والغريب حقا أن السادات كان يردد هذه الدعوة فى لقاءات كان يعقدها أما مع أعضاء هيئات التدريس بالجامعات أو مع الطلاب، فهو « أعلى سلطة سياسية » يتحدث مع القيادات التعليمية فى أمر يناقض الموقف نفسه ذلك أن مثل هذه الاجتماعات واللقاءات أوضح وأصرح صورة للعلاقة بين السياسة والتعليم .

ثم يذكر رئيس الاتحاد على أن « طلاب مصر كانوا الطليعة لشعبهم على مدى العصور وتعـــاقب الأجيال ، خاضوا فيهـــا نضالا شريفا ، من أجل عزة مصر واستقلالها ، **وما ينبغى اليوم لصوت يرتفع ليطالب فيـــه البعض بأبعاد الطـــلاب عن العمل السياسى ... »**(١٦) .

وعندما أراد الســـادات أن يعلق على الآراء التى أبداها الطلاب قال :

« اللى راحوا من جامعــــة القاهــــرة يوم ٢٥ نوفمبر الى مجلس الشعب وتكلموا عنكم . نحكم على الذين تكلموا باسمكم أو الذين لم يتكلموا والذين تكلموا عنكم كانوا فى غاية البـــذاءة للأسف وأنا بقولها لك كوالد . بذاءة وانفلات . انفلات من كل القيــم . فكانوا فى منتهـــى البـــذاءة ، مش بس بذاءات ، بل فى منتهى البذاءة ، وأنا علشان كده من دلوقتى وطالع لأنه يعنى احنا

منشوركم ده اللى انتوا طلعتوه بتقولوا فيه ثورة مضادة لا دا الثورة المضادة حصلت فعلا فى يوم ١٨و١٩ ينـاير قامت ثورة مضادة حقيقية فعلا وبالتخريب والحديد والنار »(١٧) .

وفى جراة يحسد عليها وقف عبد المنعم ابو الفتوح رئيس اتحاد جامعة القاهرة يرد على اتهامات السادات بقوله :

« اذا كان سيادتك اتهمت الاخوة اللى طلعوا فى المسيرة والطلبة اللى طلعـوا فى المسـيرة بأنهم شرذمة وإنهم كانوا فى منتهى الوقـاحة .. ولكن فى ذات الوقت باحمل سيادتك هـذه المسئولية كامـلة .. اذا كانوا دول شرذمة ، وكانوا فى منتهى الوقاحة ، فسيادتك تتحمل هذه المسئولية كاملة ، وانت وحدك ستسال عن ذلك امام الله بسبب .. انا باقول .. انا كشاب مش عارف البلد او القيادة السياسية فى مصر عاوزة تربينى على ايه ؟ عاوزة منى ابقى ايه ؟ »(١٨) .

وعنـدما قال السـادات ان الدولة هى دولة « العـلم والايمان » رد نفس الطالب « احنا كشباب اللى بنراه ان السلوك متناقض مع هذا الكلام » ودلل على ذلك بعـزل الشيخ محمـد الغزالى من جامع عمرو بن العـاص « الناس المصـلين طلعوا يعبروا عن رأيهم لمجلس الشعب ، زى ماحضرتك بتقول القناة الشرعية ، عشان يقولوا ان احنا بنستنكر ذلك ، وفى مظاهرة سلمية جدا . طلع لها الأمن المركزى وضربهم علقة سخنة جدا وفرقهم فأنا مش عارف علم وايمان .. ثم يتشـال الشـيخ الغزالى ... طاب ساب البلد وبالطريقة دى كل علماء مصر المخلصين .. ميبقاش فى مصر الا العلمـاء اللى بينافقوا السـلطة وبينافقوا سيادتك وبينافقوا بقية الحكام »(١٩) .

وهاج السادات وماج وثار ثورة عنيفة : « كذب .. تف.. أنا لا اسمح ابدا ... مفيش حد بينافقنى ولا اقبـل النفاق .. ولو كان حد بينافقنى او باقبـل النفاق كان حالكم النهاردة كبلد غير كده خالص .. ومكنتوش جيتوا النهاردة قدامى » .

وسأل الطالب عن الغزالى « هل حقق معاه يافندم ؟ » فأجاب الرئيس : « مش شغلك »(٢٠) .

ماذا كانت النتيجة بعد ذلك ؟ حـل الإتحادات الطلابيـة وابتداع لائحة جديدة سنة ١٩٧٩ تجعل من هذا الإتحاد مجرد لافتة بغير مضمون طـلابى حقيقى .. وكانت هناك من لجان الاتحاد للنشاط الطلابى ، لجنة خاصة بالنشاط السياسى الغيت وفرضت الوصاية الكاملة حتى أصبح الطلاب يتندرون على ذلك الاتحاد بأنه إتحاد للأساتذة وليس للطـلاب ، ورغم مرور ثلاث سنوات على إنتهاء العهد الساداتى ، مازالت اللائحـة الجديدة المناقضة للمصالح والاحتياجات الطلابية هى السارية !!

التعليم من أجل الحرية :

ان هناك العديد من الأدوار التى يمكن للتعليم أن يكون بها كى يقوم بوظيفته السياسية التى اكدنا عدة مرات انها تدخل فى طبيعته وجوهره ، وقد تحدثنا عن بعضها وما نريد أن نبسطه هنا هو وجهة نظر إحـد الفلاسفة التقـدميين فى التربيـة اسمه « باولو فرايرى » ممن يمثـلون التيارات الجـديدة فى الفـكر التربوى فى العـالم الثالث ، حين ادرك أن التعليـم يجب أن يكون فى خدمة الثورة ، أى ثورة ؟ انها الثورة التى تستهدف تحرير الانسان وتوجيه طاقاته نحو تغيير العالم الذى يعيش فيـه . ويرى فرايرى أن الثورة بهذا المفهوم ليست منحة يقدمها القـادة

للأفراد ، ذلك أن الأفراد ان لم يبدأوا تحرير أنفسهم بأنفسهم فى عمل تضامنى ، فلن يمكن للقيادة أن تحررهم .

ومن الأسف فان « نمط » التعليم الذى يقدم فى مدارسنا لا يساعدنا بأى حال من الأحوال على تحرير طاقات طلابنـــا ، وانما على العكس من ذلك ، يسهم فى تشكيل أجيال تألف الخنوع وتتعود على الاستكانة ، تميل الى السلبية ويعشش الخوف فى جوانحها . والتعليم ينتج كل هذه النتائج لأنه تعليم « بنكى » لأننا لا نستهدف منه سوى السيطرة على عقول الطـــلاب بجعلها بنوكا نخزن فيها ودائعنا المصرفية من أجل اســـتلابهم . ويتجلى نمط ذلك التعليم أيضا فى تحديده للوسائل التى يكرس بها القاهرون القهر وهى الاستغلال والغزو الثقافى والاستلاب .

والتعليم من هذا النمط يسميه مفكرنا « تعليم المقهورين » ومن ثم فلابد لتحرير المقهورين أن يقدم لهم نمطا آخر من التعليم ، ومن واجبنا أن نتساءل : كيف يستطيع المقهورون تحرير أنفسهم بواسطة التعليم قبل الثورة وهم لا يملكون القوة السياسية التى تؤهلهم لذلك ؟ للاجابة على هذا يفرق فرايرى بين التعليم النظامى الذى لا يمكن تغييره الا بواســـطة القوة السياســـية والبرامج التعليميـــة التى يقـــوم بهـــا المقهورون خـــلال مرحـــلة تنظيم أنفسهم(٢١) .

أن تعليم المقهورين كممارسة انسانية من أجل الحرية لابد له أن يمر بمرحلتين متمايزتين ، فى المرحـــلة الأولى يســـتجلى المقهورون عالم القهـــر ومن خـــلال ممارستهم للنضال يلتزمون بتغيير هذا الواقع ، وفى المرحلة الثانية أى بعد أن تتضح حقيقة القهر ، لا يصبح التعـــليم من أجل المقهورين فقـــط ، بل يصبح من أجل الرجال كلهم لأجل تحقيق حريتهم الدائمة ، وفى كلتـــا

المرحلتين ، فان النضال وحده هو الذى يتصدى لثقافة التسلط ، ففى المرحلة الأولى يبدأ المقهور رؤية جديدة لعالم القهر المفروض عليه . وفى المرحلة الثانية ينزع عن نفسه الأوهام التى خلفتها فى نفسه ظروف الوضع السابق ، وعلى ذلك فان تعليم المقهورين فى المرحلة الأولى لابد له أن يستثير الوعى بحقيقة وجود القاهر أو بمعنى آخر حقيقة وجود رجال يمارسون القهر على الآخرين ورجال يعانون من ويلات هذا القهر . لا بد لهذا النوع من التعليم من ملاحظة سلوك المقهورين وأخلاقياتهم ونظرتهم للعالم، ذلك أن المقهورين يمارسون فى كثير من الأحيان وجودا متناقضا أصلته فيهم نزعة الاضطهاد والعنف ، وعلينا أن نعرف أن أى وضع يستغل فيه انسان انسانا آخر أو يعطل قدراته فى تحقيق ذاته هو ضرب من القهر العنيف وان غلف فى اطار من الكرم الزائف ، ذلك أن مثل هذا السلوك يحول دون ممارسة الكينونة الذاتية للانسان(٢٢) .

والمبرر الأساسى الذى يجعلنا نرفض مع فرايرى مفهوم (التعليم البنكى) هو أن المعرفة الحقة ، هى تلك التى تنبثق من الابداع الذى هو وليد القلق المستمر ، وبالتالى ، فلا يستطيع الانسان أن يجيب عن تساؤلاته الا اذا اتصل بهذا العالم وعمل فيه مشاركا مع غيره من الرجال ويتضح من مفهوم التعليم البنكى أن التعليم مجرد منحة يتفضل بها أولئك الذين يعتبرون مالكين للمعرفة على أولئك الذين يفترضون أنهم لا يعرفونها . غير أن اضفاء الجهل على الآخرين هو فى حقيقته من مخلفات فلسفة القهر التى تجرد التعليم والمعرفة كليهما من خاصيتهما كعمليتى بحث مستمر من أجل اكتساب الحرية ، وفى اطار التعليم البنكى يقدم المدرس نفسه للتلاميذ على أنه الصورة المضادة لهم وهو باضفائه صفة الجهل عليهم يبرر وجوده كأستاذ لهم ، وعند هذه المرحلة يتم تغريب التلاميذ واستعبادهم وبحسب المنظور الهيجلى

للديالكتيك فان إعتراف التلاميذ بجهلهم هو ايضا تبرير لوجود الأستاذ بينهم . وعلى غير ما يكون العبيد فان هؤلاء التلاميذ لا يكتشفون مطلقا إنهم يعلمون الأستاذ ، وفى ضوء ذلك يتبين لنا أن التعليم الحق هو الذي يعمد الى حل التناقض القائم بين الأستاذ وتلميذه ويعمد إلى إيجاد نوع من المصالحة يصبح الطرفان فيها أساتذة وطلابا فى نفس الوقت(٢٢) .

ان الذي يحقق هذا الهدف هو الصورة المناقضة للتعليم البنكي الا وهى « التعليم الحوارى » أى الذى يولد من خلال مواجهة المشكلات ويقوم على الجدل والنقاش وتبادل الرأى والحوار ومن الغريب حقا والمؤسف إن بعض القادة الثوريين يستخدمون مفهوم التعليم البنكى من أجل فرض آرائهم وأفكارهم على الناس ، فهم بذلك ينسون هدفهم الأساسى وهو النضال الى جانب الجماهير من أجل استعادة حريتها المستلبة لا من أجل اكتسابهم لدعم سلطة القيادة(٢٤) .

وهنا يجب الا نتحدث الى الناس عن آرائنا نحن فى العالم أو أن نفرض عليهم ما نراه صحيحا بل يجب أن ندخل معهم فى علاقة حوارية يكون محورها آراؤهم عن العالم ، وسندرك من هذا الحوار إن آراءهم عن العالم هى صميم خبرتهم ووعيهم به . وأما العمل السياسى والتعليمى الذى لا يتنبه الى هذه الحقيقة ، فسيقلص نفسه فى اطار المفهوم البنكى أو الوعظى ، وبالتالى فلن يتمكن من حل قضايا التقدم والتغيير ، ففى مثل هذا المنهج كثيرا ما يتحدث المعلمون والسياسيون بلغة لا يفهمها الناس وذلك ما يحتم أن تكون لغة المعلم والسياسى ، الذى هو بدوره معلم أيضا ، شبيهة بلغة الناس تعتمل بفكرهم وآرائهم وذلك ما يتطلب من المعلم السياسى كي تصل مفهوماته الى الناس إن يفهم ظروفهم والطريقة المثلى للتحاور معهم ، ذلك أن عملية

التعليم الحقة هى التى تقود المتعلمين الى الحرية وتتم هـذه العملية بطريقة حوارية تكشف عن التصورات المبدعة وتحـرك وعى الناس لتمثل هذه التصورات وذلك ما يحتم أن تكون مادة الحوار مبنية على آراء الرجال عن العالم بل ومستوى هذه الآراء فى رؤية العـالم .

التربيـة القوميـة :

واذا كانت هنـاك قيادات سياسية خشيت من اشـتراك الطلاب فى النشاط السياسى الا أن الوعى بضرورة أن يسـاهم التعليم — فى جانب منه — فى تنشئة مشـاعر والولاء والانتمـاء لدى الطلاب نحـو بلادهم قد فرض نفسه فى فترات كثيرة ، وان جـاء فى معظمها مشوها مبتورا . فقبل ثورة يوليـو سنة ١٩٥٢، تصور القائمون بالأمر أن ذلك يمكن أن يقـال بقدر من الثقـافة القانونية الدستورية فيما كان يعرف باسم « التربيـة الوطنيـة » بتعريف الطلاب بالشكل الخارجى للنظـام السياسى القائم واهم الهيئات والمنظمات الاقليمية والدولية والخطوط الرئيسـية لمـا اصطلح عليه فى مجـال الحقوق والواجبات وفقا للتصور الغـربى الليبرالى .

لكننا اذا تصفحنا الكتب الخاصة بالتاريخ والجغـرافيا ، وهى لهـا ما لها من دور فعـال فى هذا الجانب ، وجـدنا أنها كانت تسقط تماما كل ما يتصل بالتاريخ العـربى الحديث اضعافا لمقومات الوعى بالوحدة العربية والتقليل من شأن حركة النضـال الوطنى ضد قوى الرجعية والاستبداد ايهاما للطلاب بأن العـدو الوحيد هو الاستعمار فقط وليس أيضا تلك القـوى المرتبطة بـه فى الداخل .

وفى أوائل الخمسينيات شهدت مناهج التعليم الثانوى مقررا جديدا باسم « المجتمع المصرى » كان الهدف منه تدريب الطلاب على عملية البحث والتفكير والتحليل لجوانب ومشكلات المجتمع بطريقة علمية دقيقة ، ثم تحولت تحت وطأة المد القومى فى أواخر الخمسينيات الى ما سمى بـ « المجتمع العربى » . وكان الشكل الخارجى لا غبار عليه من حيث ربط تفكير الطالب المصرى بمقومات الأمة العربية ، لكن هذا المقرر كان مع الأسف الشديد ايذانا بتحول خاطىء على طريق التنشئة السياسية والقومية ، فقد بدأ مفهوم « التلقين » و « الدعاية » و « الاعلام » يغلب ويسود بعيدا عن المنهجية العلمية والدراسة الحقيقية لمقومات المجتمع واسسه ومشكلاته .

لقد فهم أولو الأمر فى وزارة التربية « التربية القومية » عكس ما يدل عليه اسمها ، اذ من الواضح أنها تهدف الى التكوين والتنشئة التى تتفق والمجتمع كله لكنها أخذت على أنها تربية « حكومية » الهدف منها التزويق والتطبيل والتهليل لسياسة الحكومة وقراراتها غير مدركين الفرق الواضح بين مهمة أجهزة الاعلام وبين مهمة المؤسسة التعليمية .

لقد تحولت دراسة « المجتمع العربى » الى ما سمى بـ « التربية القومية » فأصبح الطلاب ينظرون اليها بالكثير من الاستهزاء والاستخفاف لأنها لم تخرج عما تقوله نشرات الأخبار فى الاذاعة والتليفزيون وما يذاع حولها من تعليقات رسمية وفقد المعلمون حماسهم بتدريسها .

وزاد الطين بلة أن أخرج هذا المقرر من دائرة المقررات التى يمتحن فيها الطلاب فينجحون أو يرسبون ، وكذلك أخرجت من دائرة « المجموع الكلى » للدرجات النهائية وفى ظل نظام التعليم

المصرى الذى يقتصر فيه التقييم على نتيجة امتحان آخر العام وما يحصل عليه الطالب من مجموع ، سقط هذا المقرر من دائرة الاهتمام تماما سواء من جهة الطلاب او المعلمين أو أولياء الأمور، واصبحت الحصص المخصصة له هدرا حقيقيا واستنزافا للجهد والوقت والمال .

ولعل أخطر ما يتصل بهذا من نتائج ان ذلك المجال الذى ينبغى أن يسمع فيه الطلاب ما يتصل بهموم بلادهم ومشكلاتها ونظمها وأهدافها وأيديولوجيتها ، هو مجال للعب والتزويغ ، وهكذا تلتقى الأجيال الجديدة بوطنها فى سنواتهم الاولى فى مناخ بعيد عن الاحترام والتقدير والحب .

انه لا علاج لهذا الا بتوجيه « التربية القومية » توجيها يقوم على الدراسة العلمية الموضوعية لمشكلات المجتمع الواقعية واسسه ونظمه وجوانبه والاقلاع عن تلك الموضوعات التى تتصل بتمجيد الحكام والرؤساء والحكومات ، لاننا لا نربى لـ (س) منهم أو (ص) وانما نربى لمستقبل مصر الذى هو ملك للجميع

هوامش الفصل الرابع

(١) سعيد اسماعيل على : اضواء جديدة على عبد الله النديم ، مجلة الهلال ، القاهرة ، يوليه ١٩٧٠ ، ص ١٢٠

(٢) ايدجارفور وآخرون : تعلم لتكون ، ترجمة حنفى بن عيسى ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر ١٩٧٩ ، ص ٢١٤

(٣) فيصل السالم : اساسيات التنشئة السياسية الاجتماعية ، الكويت، جامعة الكويت ، ١٩٨١

(٤) تعلم لتكون ، ص ٢١٥

(٥) سعيد اسماعيل على وزميله : الاصول السياسية للتربية ، الاسكندرية ، منشاة المعارف ، ١٩٨٣ ص ٦٩

(٦) المرجع السابق . ص ٧١ — ٧٢

(٧) المرجع السابق . ص ٧٣ ، ٧٤

(٨) حسن همام : تاريخ الحركة الطلابية المصرية ، الاسكندرية ، المؤتمر الاول لقيادات طلاب مصر ، ١٩٧٥ ، استنسل ، ص ٧

(٩) حسان محمد حسان : موقف السلطة من النشاط السياسى للطلاب من ١٩٥٢ — ١٩٧٠ ، فى الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، المجلد التاسع ، ١٩٨٤ ، تحت الطبع .

(١٠) وائل عثمان : أسرار الحركة الطلابية ٦٨ — ١٩٧٥ ، القاهرة ، هندسة القاهرة ١٩٧٦ ، ص ٢٨

(١١) المرجع السابق . ص ٢٩

(١٢) حلمى محمد نهنوش : دراسة حول الحركة الطلابية المصرية عام

١٩٧١/٦٧ الاسكندرية المؤتمر الاول لقيادات طلاب مصر ، ١٩٧٥ ، استنسل ص ٣ — ٦ .

(١٣) رفعت العجرودى : دراسة حول تاريخ الحركة الطلابية ١٩٧٠/٦٦ الاسكندرية ، المؤتمر الاول لقيادات طلاب مصر ، ١٩٧٥ ، استنسل ، ص ١٣

(١٤) جلال الدين الحمامصى : اسرار حول الحوار ، القاهرة ، المكتب المصرى الحديث ، ١٩٨٤ ، ص ٢٣٠

(١٥) المرجع السابق . ص ٢٣٢

(١٦) المرجع السابق . ص ٢٦٠

(١٧) المرجع السابق . ص ٢٨٥

(١٨) المرجع السابق . ص ٢٨٦

(١٩) المرجع السابق . نفس الصفحة .

(٢٠) باولو فرايرى : تعليم المقهورين ، ترجمة يوسف نور عوض ، بيروت ، دار القلم ، ١٩٧٩ ، ص ٣٥

(٢١) المرجع السابق . ص ٣٦

(٢٢) المرجع السابق . ص ٥٢

(٢٣) المرجع السابق . ص ٧٢

الفصل الخامس

الانحيــاز الطبقى

« حيادية » التعليم .. خرافة

أن النظرة الحيادية الانعزالية للتعليم — مهما بدا من وجاهة منطلقها — لا تصلح للزمان الذى نعيش فيه ، فهى تقوم على أن « الثبات » حقيقة ، ونحن فى عصر حقيقة الحقائق فيه أن مجتمعنا — على النقيض من الثبات — يتغير ، وان المجتمعات من حولنــا تتغير ، بل ان الكون نفسه يتغير ومن ثم فان التعليم وما فيه من علم وحقائق ، ليس خيرا بذاته أو شرا بذاته ، وليس فعالا أو غير فعال فى ذاته،ذلك أن الخير أو الشر والفعالية أو عدم الفعالية لا يوجدان بذاتهما ولا يقاسان على مراع ، وانما الخير والشر والفعالية وعدم الفعالية أمور نسبية تقاس على وجود اجتماعى معين له حاجاته ومطالبه الفريدة الملحة وله مبادئه وقيمه المتفق عليهــا والمــأمول فيها ، وله ملامحـــه واتجاهاته المرغوب فيها ، وله حركته المتطلعة الى أهـــداف معينة ، ومن ثم فان خير التعليم أو شره ، فعاليته وعدم فعاليته تكون بقـــدر ما يقدمه للاطار الدينمى الذى يوجـــد فيه — بحركته وحاجاته ومطالبه واتجاهاته وقيمـــه ومبـــادئه وفلسفته الطامحة — من خير وما يكون له فى هذا كله من فعالية .

ولا يمكن للتعليم أن يكون كذلك الا اذا كان هو نفسه مشبعا فى سياسته وتنظيمه ووجهته وأهدافه وادارته ومحتواه بالقيم التى

تجعله من حيث هذه السياسة والتنظيم والادارة والمحتوى والوجهة والأهداف قادرا على أن يستجيب فى صدق لمطالب مجتمعه وحاجاته النامية الملحة ، وأن يتمشى على بصيرة مع اتجاهاته وآماله المرجوة . ومعنى هذا فى صراحة انحياز التعليم وليس حياديته(١) .

لكن لا يقل عن ذلك أهمية هو أن نبحث : انحياز التعليم الى من ؟

لقد تعرضت المدرسة طيلة سنوات لانتقادات شديدة وصفتها بأنها مكان يسود فيه جو من الظلم والسيطرة والتمييز . وهذه الانتقادات تدعو الى شيء من الاستغراب ، اذ لا يعقل أن تنتقد المدرسة على وضعيتها التى لم تردها هي لنفسها ، بل المجتمع هو الذى ارادها على ما كانت عليه خلال سنوات طويلة ، ومهما اختلفت وضعيتها تلك على مر السنين ، فقد كان المجتمع دائما يطالبها أن تكون قائمة على أساس السلطة وتمييز الناس الى مراتب !!

ومع ذلك فالدعوة ملحة الى ديمقراطية التعليم بمفهومها الحقيقى الواسع الذي يؤمن لكل فرد ، صغيرا كان أم كبير حدا ادنى من التعليم يسمح له بالتهيؤ للحياة وممارسة دوره كمواطن منتج ، وتحقيق ذاته كفرد كما يفترض ذلك ان يكون هذا الحد الأدنى مشتركا بين الجميع ، وذلك حتى لا يوجد داخل المجتمع الواحد مجموعات محرومة من حقها الطبيعى فى الحصول على فرصة متكافئة من التعليم مع غيرها . كما يفترض هذا المبدأ أيضا ، ان يكون التعليم متوائما مع خصائص الجماعات المختلفة من حيث اهتماماتها وحوافزها ، مما يستوجب توافر قدر كاف من التنوع فى برامج هذا التعليم مع الاتفاق على الحد الأدنى الأساسي منه الواجب تقديمه الى جميع المواطنين بلا استثناء .

ان هــذا كله يعنى ــ فى ايجــــاز ــ المساواة فى التمتع بالخدمات التعليمية ، وضمان تكافؤ الفرص واضطرادها باستمرار، ومن هنا يصبح المغزى الحقيقى لديمقراطية التعليم ضمان حــق اساسى من حقوق الانسان أيا كان موقعه الجغرافى أو انتمــاؤه الاجتماعى على ارض الوطن العربى ، وبما يتيح له مرونة الحركة والتطور الاجتماعى والمهنى(٢) .

ورب قائل يعجل بتساؤلنا : أو لم تر المدرسة فى كل قريــة وحى من المدينة ــ حتى الأحياء الفقيرة ؟ أو لم تر ابنــاء الفقــراء يجلسون جنبا الى جنب وعلى قدم المساواة مع ابنــاء الأغنيــاء فى المدارس فى مستويات التعليم المختلفة ! لكن مع اقرارنا بهــذا « شكلا » ، الا أنه ينبغى ألا يصرفنا عن كثير من حقــائق الواقــع التى تدل فى النهــاية على ان التعليم المصرى بكل انجازاته ونموه وبكل صوره النظامية التى نراه عليهــا الآن ، انما يهــادن الفقــر ويتعايش معه موليا ظهره له،بدلا من ان يتصدى لمحاربته بالمواجهة المباشرة والشاملة ، ويضيق الخناق عليــه توطئة لقطع دابره بين الناس .

والأدلة على ذلك كثيرة ، وأهمها :

أولا ــ أن جميع الفقراء « الكبار » منسيون بوجه عــام فى واقع السياسات التعليمية . صحيح أنه صدرت بشــأن تعليمهم قوانين وصممت خطط لمحو اميتهم لكن ما يقــدم لهم بالفعــل من برامج لمحو اميتهم فى كثير من المنــاطق مازال هامشيا فى صــورة التعليم ، وفى معظم الأحــوال ، فان هذه البرامج ، اذا حصــل بعضهم عليهــا ، لا تمثل جزءا من خطة شاملة لمحــاربة الفقر ، ولا تزودهم بسلاح يعينهم على محاربة الفقر فيهم ومن حولهم .

ثانيا — أن نسبة لا يستهان بهـا من الأطفال مازالوا خارج التعليم الابتدائى ، وهذه النسبة تمثل فى مجموعها ابناء الفقراء ، وحتى اذا فتحت المدارس الابتدائية ابوابهـا على مصاريعها لجميع الأطفـال ، فلسوف يظل عـدد كبير من أبنـاء الفقـراء عاجـزا بفقره عن دخـول المدرسة .

ثالثا — كذلك فان نسبة لا يستهان بهـا من أبنـاء الفقراء ما تكاد تلتحق بالمدرسة حتى ترسب أو تتسرب ، لأن الفقـر مرة أخرى يحـول بينها وبين الاستمرار فى التعليم بنجاح .

رابعا — ثم أن أبناء الفقراء أو أشباه الفقراء الذين يركبون التعليم ويتمكنون لسبب أو لآخر من الاستمرار فيه بنجـاح حتى التخرج هم فى النهاية قلة ، وهـذه القلة بركوبهـا التعليم حتى نهـايته أو نهـاية مرحلة متقدمة فيه ، لا تخفف من وطأة الفقر أو رصيده بقدر ما تنجو هى منه ، دون أن تملك فى مواجهته شيئا سوى بعض رذاذ دخلهـا قد ترسله الى ذويهـا أو بعض عوائد مهاراتها وانتاجها قد تتساقط من القطـاع الحديث ، حيث يعمـل أفرادها ، الى مواقع الفقر فى القطاع التقليدى(٣) .

ان مظاهر الاجحاف فى عالم التعليم أكثر من أن تحصى ومن الأمثلة على هـذا الاجحاف تركيز الامكانيات التربوية فى كبريـات المدن ، على حساب المناطق الريفية ، ويتفاقم الاجحاف اذا عرفنا أن تلك الامكانيات لا تتوفر أحيـانا الا فى قلب المدينة . وبالاضافة الى ذلك توجد حالات غير قليلة من الاجحاف مرجعها الى أسباب عنصرية !

ونلاحظ أيضا أن بعض فروع التربية والتعليم تتمتع بامتيازات كبرى فى حين أن فروعهـا الأخرى محرومة منها ، وذلك بحسـب

مرتبة المتعلمين الاجتماعية . ربما أن ابنــاء الفقــراء ، وكل من يذهب ضحية التحيز الطبقى محرومون فى مرحلة الطفــولة الأولى من الرعاية الكافية جسما وعقلا ومن التربية التى تسبق المدرســة الابتدائية ، فان هؤلاء الأطفال يجدون أنفسهم منذ البداية فى وضعية صعبة ، ولا يقفون على قدم المساواة مع أبنـــاء العـــائلات الموسرة أو من يعيش فى وسط يساعد على التفتح ، أضف الى ذلك ان الأماكن المدرسية الشاغرة تتناقص كلمـا انتقل الانسان من درجة الى أخرى فى سلم الترقية مما يؤدى الى عمليــة انتقــاء تعسفية تمنع الكثيرين من ذوى العزائم ، من متابعة دراستهم . وهكذا فان الذين فاتتهم فى البداية فرصة الدخــول الى المدرسة يجدون أن امكانية التعلم تضعف سنة بعد سنة ، بسبب عــدم توفر البرامج المرسومة لمحو الأمية وللتكوين المهنى خارج نطــاق المدرسة .

« ومن هنا ندرك أن حق التعـــلم الذى تفتخر به الحضارة المعاصرة قبل أن تستكمل له أسباب النجاح ، هذا الحــق كثيرا ما حرم منه الفقير المغبون بحكم عدالة معكوسة ، فهو أول من يحرم من نعمة العلم فى الشعوب الفقيرة ، وهو الوحيد المحــــروم من العلم فى الشعوب الغنية(٤) » .

ومع ذلك ، فالمســـاواة فى حق التعـــليم ، وان كانت شرطا ضروريا ، الا انهـــا غير كافية لتحقيـــق الديمقراطية فى مجـــــال التربية . هذا ، رغم أن الكثيرين يعتقدون أن المساواة هى غاية الغايات بالنسبة الى من يسير فى نهج الديمقراطية . وذلك أن المساواة فى حق التعلم ، لاتعنى المساواة فى الفرص ، لأن المقصود بهذه المساواة الأخيرة هو تمكين الطالب من التخرج والنجاح .

ولكن هذه الفرص للأسف الشديد ، غير متعادلة ، والدليــل على ذلك ما نشاهده عند بداية المرحلة الدراسية ونهايتها ، من

اختلاف فى الطبقة الاجتماعية بين المتحقق والمتخرجين ، وذلك أن حالة الأسرة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، لها آثار سلبية على فرص الالتحاق فى مختلف فروع التعليم ، وبالتالى على فرص النجاح،على أن هذا الترابط السلبى ، وان كان ملحوظا فى العالم اجمع ، الا ان آثاره تختلف من حيث القوة والضعف بحسب المناطق ، وأسباب هذه الحالة واضحة فى أغلب الأحيان، فالتلاميذ الفقراء فى بعض المناطق يضطرون الى الانقطاع عن المدرسة قبل الأوان بحثا عن عمل ، ومن الطلبة من تضطره ظروف الحياة للجمع بين العمل والدراسة . ولقد تجد منهم من لا تتوفر فى بيوتهم الظروف الصحية الملائمة والتغذية الكافية . كما أن بعض البيوت مكتظة بالسكان . وقد تركزت الدراسات فى الأعوام الأخيرة على عوامل أخرى مهمة ، وان لم تكن بمثل وضوح العوامل السابقة ، ونعنى بها الوسط الثقافى ، وخاصة الوسط اللغوى الذى ينشأ فيه الطفل ويحصل منه على مستوى لا بأس به من المعرفة المسبقة التى سوف تنفعه لا محالة عندما يلتحق بالمدرسة(٥) .

ومن هنا فقد قيل بحق أن المفهوم العلمى الموضوعى لتكافؤ الفرص فى التعليم يقتضى أن يسبقه ويصاحبه تكافؤ أو تقارب على الأقل فى الفرص الاقتصادية والاجتماعية التى تتوافر للنشىء ممثلة فى أحوالهم الأسرية . أن تكافؤ الفرص التعليمية هنا ليس معناه مجرد فتح أبواب التعليم على مصاريعه بالمجان لجميع أفراد الشعب دون اعتبار لأحوال هؤلاء الأفراد الأسرية المتباينة،وبصرف النظر عما هم عليه سلفا من فروق — تبلغ حد الصراحة — فى المستوى الاقتصادى والاجتماعى ، وانما معناه انه فى الوقت الذى تفتح فيه أبواب التعليم على مصاريعها بالمجان لجميع الأفراد يكون هؤلاء الأفراد متكافئين ولو بمقدار ، فى ظروفهم الاجتماعية

والاقتصادية وتكون هذه الظـــروف بالحد الذى لا يسمح بضياع فرصة التعليم على أحد أو تهديدها أو التأثير فيها بسوء(٦) .

وكمثال لانحياز التعليم المصرى للطبقات القادرة ، نشير فيما يأتى الى نتـــائج احدى الدراسات التى أجريت للوقوف على أثر الظروف الاجتماعية والاقتصادية على مدى استيعاب الأطفـــــال الملزمين فى مدارس التعليم الأساسى ، وتم ذلك فى محافظتى القاهرة والفيوم . فلقد أظهرت هذه الدراسة النتائج التالية :

١ ــ ترتفع نسب الاستيعاب فى المنطقة الحضرية الشـــعبية نوعا ما ، حيث بلغت ١ر٨٨٪ بينما تنخفض جـــدا فى الريف فبلغت ٧ر٣٢٪ ، وبذلك وصلت نسبة الاستيعاب فى جملة الريف والحضر الى ٢ر٥٤٪ وذلك بالنسبة للأطفال الذين فى فئة العمر (٥ ــ ١٥) فاذا ما استبعدنا الأطفال الذين تقل أعمارهم عن ست ســــنوات ، تصبح نسب الاســـتيعاب فى الحضر ٩ر٨٨٪ وفى الريف ١ر٣٦٪ وفى جملة الريف والحضر ٧ر٥٧٪ .

٢ ــ نسب الاستيعاب للملزمين فى الصف الأول بلغت ٢ر٩٤٪ فى المنطقة الشعبية فى الحضر ، وبلغت ٣ر٣١٪ فى الريف ، والى حوالى ٥٠٪ بالنسبة لجملة الريف والحضر(٧) .

٣ ــ نسب الاستيعاب للذكور مرتفعة عن نسب الاستيعاب للاناث فى كل من المنطقة الشعبية الحضرية والريف ، ولكن الفرق طفيف بين نسبتى الاستيعاب للذكور والأنـــاث فى الحضر صغير حيث انه :

ــ فى الصـــف الأول ، نســـبة الاستيعاب للذكور ٨ر٩٥٪ والاناث ٥ر٩٣٪ .

ــ فى المرحلة الابتدائية ، نسبة الاستيعاب للذكور ٤ر٩٦٪ وللاناث ٨ر٨٩٪ .

— فى مرحلة التعليم الأساسى نسبة الاستيعاب للذكور ١ر٩٣٪ وللاناث٨٣٪ . بينما الفرق بين نسب الاستيعاب للذكور والاناث كبير جدا فى الريف .

— فى الصف الأول نسب الاستيعاب للذكور ٥ر٤١٪ وللاناث ٢ر١٩٪ .

— فى المرحلة الابتدائية نسب الاستيعاب للذكور ٧ر٥٠٪ وللاناث ١ر١٦٪ .

— فى مرحلة التعليم الأساسى نسب الاستيعاب للذكور ٩ر٥٣٪ وللاناث ١ر١٦٪(٨) .

٤ — توجد علاقة بين متوسط الدخل السنوى للأسرة ونسب الاستيعاب حيث أن متوسط دخل الأسرة فى المنطقة الشعبية فى الحضر هو ٨٢٣ جنيها سنويا ومتوسط دخل الأسرة فى الريف هو ٣٨١ جنيها سنويا . وقد أشرنا الى نسب الاستيعاب فى (١) ، ويلاحظ أن نسب الاستيعاب ترتفع مع ارتفاع معدل الدخل السنوى للأسرة وتنخفض بانخفاضه .

٥ — توجد علاقة بين نسب الاستيعاب ونوع مهنة رب الأسرة ، فقد بلغت نسب الاستيعاب ١٠٠٪ بالنسبة للأطباء والمهندسين والمدرسين والمحامين ومن اليهم ، كما بلغت ٣ر٧٧٪ بالنسبة لعمال الخدمات وللعمال الفنيين أصحاب الحرف ، بينما بلغت ٢٣٪ بالنسبة للفلاحين سواء كانوا أصحاب أرض أويعملون بالأجر لدى الغير فى الزراعة ، وهذه النسب تختلف بين المنطقة الشعبية فى الحضر وبين الريف .

الانحياز للمدينة ضد الريف :

وتفسير هذه النتائج ليس أمرا عسيرا ، فأصابع الاتهام تشير دائما الى العوامل الاقتصادية والظروف الاجتماعية ، وهذا

ما تؤكده دراسة علمية اجريت سنة ١٩٧٦ فى احدى المناطق الريفية عن أسباب انصراف التلاميذ عن التعليم الابتدائى ، فلقد وجه الباحث سؤالا الى الطفل : « ليه مارحتش المدرسة خالص »، وفى سؤال آخر « أنت بتشتغل ايه دلوقت ؟ » فقد كان يشير الى السبب بعبارة عامة « عشان اشتغل مع ابويا فى الغيط » ، بينما كان بعضهم يذكر العمل الذى يحتاج اليه الأب فيه مثل « عشان أشيل ورا الحمار ، عشان أسرح بالبهايم »(٩) .

وكذلك تظهر الحاجة الى البنت فى الريف لمساعدة امها فى الأعمال المنزلية ، فكانت بعض الاجابات توضح ذلك « أمى بتأخدنى معاها فى الأسواق عشان أبيع معاها . أمى عاوزانى اشتغل فى الدار وأشيل اخواتى الصغيرين » . وأكدت ذلك اجابات الآباء عن سؤال : « ابنك مارحش المدرسة خالص ليه » و « حد من أولادك بيساعدك فى الشغل ؟ » ولكنهم لم ينطلقوا من منطلق واحد فيما يتصل بحاجة البنت فى الأعمال المنزلية ، فهناك ظروف متنوعة منها وفاة الأم ، انها البنت الوحيدة ، أنها البنت الكبرى ، فقال بعضهم : « أمها لما ماتت ، قلت هى البنت الكبيرة تشيل أخواتها تقعد جنبهم » .

ومن مظاهر القيمة الاقتصادية للطفل فى المحيط الريفى ، ما تكشف للباحث من أن سبب انصراف بعض التلاميذ عن التعليم ، هو رغبة الآباء فى تشغيل الأبناء عند الغير مقابل أجر يعود على الأسرة بدخل يساعدهم فى الحياة ، وتتضح الصورة فى الاجابات التالية : « الحالة صعبة ، ومفيش عندى دخل تانى ، فالولد كان بيروح الجنى والدودة وهو دلوقت فى مصنع النسيج بيجيب فى اليوم ربع جنيه » . « البنت بتروح تشتغل عند الاستاذ (أ) بتاكل وتشرب : تروح المدرسة ازاى ؟ » .

أما السبب الاجتماعى ، فيظهر فى كثرة الأبنـــاء فى الأسرة ، فقد أجاب بعض أولياء الأمور « العيـــال كثيرة ، هو احنا حنعلمهم كلهم ؟ » . وقد كان واضـــحا أيضا أن غياب أحد الوالدين عن الأسرة بسبب الوفاة أو الانفصال العـــائلى له أثر فى عدم التحاق الأبنـــاء بالمدارس ، وكذلك مرض أحد الوالدين . فقـــال البعض: « أبوه لمـــا مات محدش سأل ولا فكر يروح المدرسة خالص » . « أمهـــا كانت عيانة قلت تقعد جنبها تخدمها » « أبويا سبنا وقعدت مع جدى ومحدش قدم لى فى المدرسة »(١٠) .

وهنا تبرز أهمية التنمية الريفية باعتبارها عملية شاملة تجمع بين الجانبين الاجتماعى والاقتصادى معـــا ، والبرنامج القـــومى الفعال للتنمية الريفية لابد أن يشتمل على مزيـــج من الأنشـــطة والمشروعات التى تهدف الى زيادة الانتاج الزراعى ، وخلق فرص العمل ، ورفع مستوى الاســـكان والتغذية والنظافة والصحة ، وتوسيع مجـــال الاتصال ونطاق مشاركة الجمهور ، وانشـــاء مرافق تعليمية أفضل وأكثر ملاءمة .

وينبغى كذلك أن تتسم الاستراتيجيات الجـــديدة للتنميـــة الريفية والتعليم الريفى بسرعة البت والانجـــاز ، فعلى الرغم من أن مشكلات الريف وتحديدها ليســـت أمراً جديداً ، الا أنهـــا قد بلغت فيما يبدو ذروتهـــا ، وقد يكون أطار النظـــام التعليمى الريفى القائم أضيق من أن يتقبل الحلول المنشـــودة ، وثمـــة حاجة ملحـــة لتصميم أنماط ونظم تعليمية جديدة وغير تقليـــدية لمواجهة الاحتياجات المقبلة(١١) .

وينبغى أن تعتبر التنمية الريفية والتنمية التربوية عنصرين مترابطين لعملية واحدة شاملة ، وتشتمل هذه النظرة على كـــل الابعاد الأساسية للتنمية القـــومية والاقليمية والمحلية والفردية ،

وهى تعادل التنمية الريفية بتحول اساسى واسع النطاق للمجتمع الريفى عن طريق التربية نظامية كانت أم غير نظامية .

وجدير بالملاحظة أن التربية من أجل التنمية الريفية ، لن يرجى لهـا نجاح اذا هى حصرت نفسها فى المدخـلات التربوية وحدها . وينبغى أن تكون المدخلات شاملة ، فليس التعليم الريفى فى حد ذاته هو الذي ينبغي تطويره وتنميته ، وانما ينبغى النهوض بالتعليم فى المناطق الريفية فى سياق التنميـة الاجتماعيـة والاقتصادية(١٢) .

نظـرة .. للمعوقين :

وهناك فئة أخرى من الفئات التي حرمت طـويلا من أخذها بعين الاعتبار الا وهى فئة المعوقين جسميا واجتماعيا ونفسيا . وفى مرحلة تاريخية مبكرة اعتبر المعاق مخلوقا بشريا ناقصا يعيش (عالة) على المجتمع ــ يستهلك دون عطـاء ، ومن ثم فقد اعتبر المعاقون « نفايات بشرية » تستهلك طاقة المجتمع دون أن تسهم فيه ايجابيا . وفى مرحلة تاريخية تالية اعتبر المعاقون مخلوقات تثير الشفقة والعطف الانسانى ، ومن ثم فقد أكدت الممارسات فى تلك المرحلة على الطابع الخيرى للسلوك الموجه نحـو هـذه الفئة باطعامهم والاشـفاق عليهم لكن العـالم الآن يتجـه تغيير نظرته الى المعاقين فى ظل الاعتبارات الأساسية التالية(١٣):

١ ـــ أنه من الضرورى التخلى عن المنطق القـديم فى النظر الى قضية الاعاقة ، وهى النظرة التى كانت تعتبرها مشـكلة فردية ، تنتهى باعادة التأهيل الجزئى للمعاقين ، وذلك عن طريـق اعالتهم ومعالجة ما يمكن علاجه من صور عجزهم ، والبـديل هو أن نتناول المشـكلة من خلال نظرة جديدة للدفاع الاجتماعى فى مواجهة الاعاقة ، ولا يتأتى ذلك فقط بتأهيل المعاقين وايجـاد

فرص لمشاركتهم فى الحيـــاة كأفراد ، وانما يقتضى الأمر وجـــود نظرة شاملة للاعاقة من حيث ظروفها وعواملهـــــا المجتمعية ، والمواجهة الجريئة والجادة لهذه الظـــروف والعوامل .

٢ ـــ أنه ينبغى الانطلاق من مسلمة أن الانســـان المتكامل القـــادر والفعال هو النموذج الأساسى الذى نصبو اليه ، وان أى اعاقة هى انتقاص للنموذج الانسانى الأساسى أو هو اغتراب عنه . وقد يتخذ الاغتراب صورة التشويه الفيزيقى أو العقـــلى أو الصـــحى أو الاجتماعى . ان تجـــاوز هذا الاغتراب يتحقـــق بتقليص حجم الاعاقة وتقليص مضاعفاتها النفسية والاجتماعيـــة ومن ثم تنظيم اندماج وتكامل المعاقين فى المجتمع من جديد . ان فى ذلك ترسيخا لمبادىء العدالة وتكافؤ الفرص التى تشـــكل جوهر الحقوق الأساسية للانسان .

٣ ـــ أن من الضرورى أن يتجـــاوز التعامل مع مشـــــكلة المعاقين منطق الاحسان أو الخير الذى يقتصر فى سنده على مشاعر انسانية وعاطفية ، وأن يتبنى منطقا عقلانيا يؤكد على اعتبـــــار المشـــكلة قضية اجتماعية تدخل فى نطاق مسئوليات المجتمـــــع والدولة الحديثة بحيث تؤسس فى مواجهتها البرامج التى تربـــط تأهيل المعاقين بالخطط العـــامة للتنمية الاجتماعية وذلك يفرض أيضا تدخل الدولة لتناول مســـــألة الاعاقة بدلا من التخلى عن المسئولية للمؤسسات أو الجمعيات الخيرية وحدها . ذلك يفرض أيضا ضرورة تأسيس نوع من الشمول والتوازن فى خـــــدمات المعاقين بين الريف والمدينة ، الذكور والاناث ، وبين الفئـــــات الاجتماعية والشرائح العمرية المختلفة(١٤) .

٤ ـــ أنه من الضرورى سلوك الابداع والتجديد فيما يتعلـــق بمسألة المعاقين . ان التفاعل والمزاوجة بين المنجزات التكنولوجية

والهندسة الطبية من ناحية والعلم الاجتماعى النفسى التطبيقى من ناحية ثانية ، والفن التخطيطى من ناحية ثالثة تتيح مجالات خصبة لرعاية وتنمية المعاقين .

٥ ــ انه من الضرورى ان نأخذ فى الاعتبار البعد المستقبلى لقضية المعاقين ، وذلك من حيث احتمالات التطور فى حجم المشكلة والآثار الاجتماعية التى قد تنتج عنها ؟ وبالتالى ينبغى صياغة وتبنى اكثر الاستراتيجيات مرونة وقدرة على المواجهة وبحيث تتلاءم مع الخطط والاستراتيجيات التنموية العامة للمجتمع .

المرأة .. من القطاعات المحرومة

وتشكل المرأة كذلك قطاعا آخر من القطاعات التى يظهر فيها تحيز التعليم واضحا ، فاذا كان هناك اتفاق سائد على وجوب العمل على تخليص قطاعات الشعب العريضة المتدة خاصة من الأمية ومنحهم الفرص لمدخل جديد الى الحياة والاستمتاع الواعى بحقهم فيها ، فان النظرة السريعة سواء من الناحية الاحصائية أو الملاحظات العامة تظهر بأن الأمية تشيع بين النساء أكثر من الرجال ، وأن جهود نشر التعليم ومحو الأمية حين توجه ، فانها غالبا ما تواجه عقبات أكثر فى الوصول الى المرأة بصفة عامة والريفية بصفة خاصة أكثر من التى قد تواجهها فى حالة الرجل ، ذلك ان المرأة فى الريف محدودة القدرة على الحركة وبالتالى يمكن أن تعد بأوضاعها الاجتماعية الموروثة والقائمة والمفروضة عليها من المعوقات الأساسية للتنمية(١٥) .

ولعل تأملا فى بعض الاحصاءات يساعدنا أكثر على فهم موقع المرأة على خريطة التعليم المصرى :

ــ ففى التعليم الابتدائى نجد أنه فى العام ١٩٥٤/٥٣ بلغت نسبة البنات الى البنين ٣٧ر٧٪ ، ثم وصلت الى ٣٨ر٧٪ عام

١٩٦٤/٦٣ ، وبعد ذلك بعشر سنوات تنقص هذه النسبة لتصبح ٢ر٣٨٪ ثم تعاود الزيادة لتصل فى٧٨/١٩٧٩ الى ٦ر٣٩٪ ورغم هذا فمن الواضح قلة هذه النسبة قياسا الى تلك التى حظى بها البنون(١٦) .

— وفى التعليم الاعدادى كانت نسبة البنات عام ١٩٥٤/٥٣ ، ٦ر٢٠٪ وصلت الى ٤ر٢٨٪ عام ١٩٦٤/٦٣ ثم الى ٩ر٣٣٪ عام ١٩٧٤/٧٣ فـ ٧ر٣٦٪ عام ١٩٧٩/٧٨(١٧) .

— اما التعليم الثانوى ، فقد كانت هذه النسبة ١٤٪ عام ١٩٥٤/٥٣ أصبحت ٨ر٢٧٪ عام ١٩٦٤/٦٣ ثم ٨ر٣٢٪ عام ١٩٧٤/٧٣ فـ ١ر٣٦٪ عام ١٩٧٩/٧٨

— وفى التعليم الفنى كانت ٣ر١٩٪ عام ١٩٥٤/٥٣ ثم ٥ر١٧٪ عام ١٩٦٤/٦٣ فـ ٢ر٢٥٪ عام ١٩٧٤/٧٣ فـ ٨ر٢٧٪ عام ١٩٧٩/٧٨(١٨) .

والذى نود التنبيه اليه ، هو أن القوانين واللوائح الرسمية لا تحول — والحق يقال — بين البنت وبين حصولها على مثل ما يحصل عليه الولد من حقوق تعليمية ، لكن المشكلة تتعلق بالظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المحيطة بكل من النوعين ، فمازالت البنت فى كثير من العائلات هى التى تطالب بالمشاركة فى أعباء العمل المنزلى دون البنين ، ومازالت بعض العائلات تميز الذكور بالتقدير والاعتبار ، وهناك العديد مما يمكن الاشارة اليه من القيم والعادات والتقاليد التى قد تقلل من فرص البنات فى التعليم مما يجعلنا نؤكد اذن أن المسألة — كما أشرنا مرارا — ليست مسألة جهاز التعليم ، وانما هى مسألة المجتمع ككل .

ان الأهداف البرجوازية التى صاحبت قيام النظام التعليمى فى مصر ، كانت متسقة مع طبيعة التعليم ونوعية الطلاب الدارسين ، وهم من أسر غنية مثقفة ، وعلى وعى تام بحقيقة هذه الأهداف : ثقافة عقلية متسعة ، فنون جميلة راقية ، وظائف حكومية مرموقة ، أومهن حرة مرغوبة .. وكانت المدرسة البورجوازية تفصل برامجها وأساليبها على مقاس تلاميذها ، كما كانوا هم كذلك فى مستوى الدراسة بها .. وقد وجدوا العون والمساعدة من كل جانب : الآباء والمدرسين والدولة(١٩) .

أما اليوم ، وقد اختفت المدرسة القديمة ، وحلت مكانها مدرسة الشعب تفتح ابوابها لجميع الأطفال ، فقد دخلها من حرموا منها فى الماضى ، يفدون اليها من بيئات شعبية ، خاملة ثقافيا ، بائسة ماديا ، هابطة اجتماعية ، ولهم قدرات وميول غير التى كانت لأبناء البورجوازيين ، ومع ذلك لم تغير مدرسة اليوم من طبيعة اهدافها الموروثة وعاملت أطفالها بأساليب التنشئة البورجوازية ، وكان المهمة الوحيدة للمدرسة هى تخريج المثقفين والعلماء والمهنيين من اطباء ومحامين ومهندسين وضباط وفنيين وفنانين وموظفين ... ان مدرسة الشعب لم تنزل الى مستوى ابناء الشعب !!

هوامش الفصل الخامس

(١) محمد أحمد الغنام : مسئولية التعليم فى تذويب الفوارق بين الطبقات فى مجتمعنا . فى (صحيفة التربية) نوفمبر ١٩٦٤ ، ص ٩٩

(٢) المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار فى العالم العربى : استراتيجية الفئات المحرومة فى اطار تحقيق ديمقراطية التعليم ، فى مجلة (آراء) ، سرس الليان (مصر) مارس/يونيه ١٩٧٧ ص ٢٥

(٣) محمد أحمد الغنام : التنمية التربوية من أجل مكافحة الفقر ، فى (التربية الجديدة) ، بيروت أبريل ١٩٧٧ ، ص ٨ — ٩

(٤) ايدجارفور وآخرون : تعلم لتكون ، ترجمة حنفى بن عيسى ، (الجزائر) الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، ١٩٧٦ ، ص ١٢٢

(٥) المرجع السابق ، ص ١٢٤

(٦) مسئولية التعليم فى تذويب الفوارق بين الطبقات ، ص ١٠٩

(٧)سمير لويس سعد : استيعاب الاطفال الملزمين فى مدارس التعليم الاساسى ، المركز القومى للبحوث التربوية ، القاهرة ، ١٩٨٢ ، ص ٨٠

(٨) المرجع السابق . ص ٨١

(٩) محمد وجيه زكى الصاوى : دراسة ميدانية لاسباب انصراف التلاميذ عن التعليم الابتدائى بقرية سمادون منوفية . رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية جامعة الازهر ، ١٩٧٦ ، ص ٧٨

(١٠) المرجع السابق . ص ٧٩

(١١) وثيقة العمل الاساسية التى أعدت لمؤتمر وزراء التربية والوزراء المسئولين عن التخطيط الاقتصادى للدول العربية (أبو ظبى ٧ — ١٤ نوفمبر ١٩٧٧) ، مجلة التربية الجديدة ، بيروت ، ديسمبر ١٩٧٧ ، ص ٤٩

(١٢) المرجع السابق . ص ٥٠

(١٣) اللجنة الاقتصادية لغرب آسيا : مشكلة المعاقين فى المنطقة العربية ، ملامحها وأبعادها وخطة عمل اقليمية لمواجهتها . فى مجلة (التربية الجديدة) بيروت ، سبتمبر ١٩٨١ ، ص ٦٣

(١٤) المرجع السابق . ص ٦٤

(١٥) نادية جمال الدين : دور المؤسسات التعليمية المدرسية وغير المدرسية فى اعداد المرأة الريفية للاسهام فى التنمية ، فى مجلة (آراء) ، سرس الليان ، مارس/يونية ١٩٨٠ ، ص ١٥٥

(١٦) المركز القومى للبحوث التربوية : المرأة والتعليم فى جمهورية مصر العربية ، القاهرة ، ١٩٨٠ ، ص ٢٤ (الكتاب على ورق مصقول لامع ، والاهداء الى « سيدة مصر الاولى جيهان السادات » !!

(١٧) المرجع السابق . ص ٢٦

(١٨) المرجع السابق ، ص ٣٤

(١٩) محمود قمبر : حول فلسفة الاهداف التعليمية وتطورها فى مصر ، ص ٢٨

الفصل السادس

مستوى كفاءة النظام التعليمى

اذا كان استثمار جميع الطاقات والموارد استثمارا يصل بها الى أقصى درجة ممكنة هدف تسعى اليه كل المؤسسات ومختلف الأنشطة ، أو ينبغى أن تسعى اليه ، فان التعليم أحوج ما يكون الى استثمار موارده حتى يواجه المسئوليات الملقاة على عاتقه خاصة وأننا أصبحنا ننظر الى التعليم نفسه على انه « استثمار طويل المدى » وليس مجرد « خدمة بلا عائد » كما كان ينظر اليه فيما قبل . ولكى يكون ذلك حقيقة فلابد له هو نفسه أن «يرشد» استخدام طاقاته وموارده لأن فاقد الشىء لا يعطيه كما يقولون.

وتزداد أهمية هذا البعد بالقياس الى « الوضع الاقتصادى والاجتماعى » للدول النامية عامة ، ومصر بصفة خاصة . فاذا كانت مسافة التخلف طويلة ، فلابد أن يكون الجهد للقضاء عليها مضاعفا ، ومادامت الموارد الاقتصادية ضعيفة ، فلابد من العمل على تحقيق اقصى فائدة ممكنة باقل جهد ممكن .

واستقراء الأوضاع الخاصة بنظام التعليم المصرى تشير الى أن مستوى كفاءته لا يبعث على الاطمئنان . ومؤشرات مستوى الكفاءة عديدة اظهرها وابسطها هو تلك المظاهر الكمية التى ترسم الصورة الخارجية ، اما الصورة الداخلية من حيث كفاءة المحتوى

التعليمى وأداء العملية التعليميــة فتحديدها عمــل ينوء به الكتاب الحالى ويحتاج الى دراسات مطــولة وقد يدخلنــا فى تفاصيل تخصصية لا نريد أن نثقل على القارىء بها .

وفيما يلى نسوق بعض هذه المؤشرات :

نسبة الاستيعاب :

نقصد بالاســتيعاب هنــا المدى الكمى لمــا تم قبوله من الأطفال بالصف الأول من مرحلة التعــليم الأساسى من تعــداد الأطفال الأحيــاء الذين هم فى ســن الالزام (٦ ــ ٨) وذلك سواء فى المدارس النظامية التى تنشئها الدولة أو التى تعينها اعانة كاملة أو فى المدارس الخاصة ذات المصروفات ويدخل فى عداد المدارس التى تنشئها الدولة ، المدارس التابعــة لوزارة التربية والتعليم ، وتلك التى تخضع لاشراف الأزهــر ، ومن ناحية ، فان قيد الطفل بأية مدرسة أخرى غــير نظامية وغــير معترف بها لا يدخل فى اطــار حسابات الاســتيعاب . كذلك لا يدخل فى تقديره الأطفال المرضى المعفون قانونا من الالزام رغم أنهم فى السن المحددة ، والأطفال الذين يسمح لهم بالقيد بالمدارس الابتدائية بالتجاوز عن السن المقررة للقيد بالصف الأول ، ثم أولئك الذين يدرسون فى مدارس الفصل الواحد .

المقبولون بالصف الأول الابتدائي ونسبتهم إلى الملزمين ٦-٧ سنوات في مدة عشر سنوات (بالآلاف)

العام الدراسي	بنون			بنات			جملة		
	ملزمون	مقبولون	٪	ملزمات	مقبولات	٪	ملزمون	مقبولون	٪
٧٥/٧٤	٥١٣	٤٥٠	٨٧و٦	٤٥٠	٢٩٧	٦٦	٩٦٣	٧٤٧	٧٧و٥
٧٦/٧٥	٤٩٧	٤٥١	٩٠و٧	٤٣٤	٣٠٥	٧٠و٣	٩٣١	٧٥٦	٨١و٢
٧٧/٧٦	٥٠٨	٤٥٣	٨٩و١	٤٤١	٣١٣	٧١	٩٤٩	٧٦٦	٨٠و٧
٧٨/٧٧	٥١٤	٤٦٣	٩٠و١	٤٤٥	٣٢٣	٧٢و٥	٩٥٩	٧٨٦	٨١و٩
٧٩/٧٨	٥١٧	٤٦٥	٨٩و٨	٤٤٧	٣٢٩	٧٣و٥	٩٦٤	٧٩٤	٨٢و٣
٨٠/٧٩	٥٢٩	٤٨٠	٩٠و٦	٤٥٨	٣٤٤	٧٥و٢	٩٨٧	٨٢٤	٨٣و٤
٨١/٨٠	٥٦٣	٤٩٧	٨٨و٢	٥٠٢	٣٦٤	٧٢و٥	١٠٦٥	٨٦١	٨٠و٨
٨٢/٨١	٥٨٠	٥٢٧	٩٠و٨	٥٣٤	٣٩٥	٧٤	١١١٤	٩٢٢	٨٢و٧
٨٣/٨٢	٥٩٧	٥٤٨	٩١و٨	٥٥٤	٤٢١	٧٦	١١٥١	٩٦٩	٨٤و٢

جدول رقم ٢

ويتضح لنا من قراءة هذا الجدول انه طوال عشر سنوات لم تزد نسبة المقبولين بالصف الأول الابتدائى الى الملزمين الا من ٥ر٧٧٪ فى العام ٧٥/٧٤ الى ٢ر٨٤٪ فى العام ٨٣/٨٢ . ولاشك ان الاعداد المتبقية كل عام دون استيعاب تضاف الى جيش الأميين مما يجعلنا ننظر الى عدم قدرة النظام التعليمى على الاستيعاب الكامل لمن هم فى سن الألزام منبعاً أساسيا من منابع الأمية .

كذلك نلاحظ انخفاض نسبة الاستيعاب بالنسبة للبنات عنها بالنسبة للبنين ، فبينما وصلت هذه النسبة للبنين الى ٨ر٩١٪ عام ٨٣/٨٢ لم تزد عن ٧٦٪ للبنات وهو فرق كبير لابد أن يشعرنا بالخطر ، فاضافة (١٣٣) ألف من البنات الى جيش الأميين امر ليس باليسير لما يمثله جهل البنت من خطورة فى تنشئة اطفالنا فى وقت نرفع فيه شعار الديمقراطية وتحقيق مجتمع تكافؤ الفرص ، اذ ستظل هذه الشعارات حبرا على ورق طالما ظلت مثل هذه الفروق الواضحة الصارخة !

وتتفاوت المحافظات فى نسب استيعابها ، أذ نلاحظ ان هنـاك بعض المحافظات التى تستوعب اكثر من عدد الملزمين مثل محافظة الشرقية حيث وصلت نسبة الاستيعاب فيها عام ٨٣/٨٢ الى ٨ر١٨٢٪ وذلك بقبول اطفال من غير ابناء المحافظة ممن يعمل آباؤهم بها او لقربها من محافظات اخرى لا يجد هؤلاء اماكن بها فيتجهون الى الشرقية بينما تصل نسبة الاستيعاب فى محافظة مثل الفيوم الى ١ر٥٥٪ وبنى سويف ١ر٦٦٪ اما القاهرة فوصلت الى ١ر٩٦٪ والاسكندرية الى ٢ر٩٨(١) .

اما اذا اردنا الوقوف على مدى قدرة المدرسة الابتدائية على استيعاب كل من يقع عمرهم بين ٦ ــ ١٢ سنة، فسوف نجد تخلف نسبة الزيادة السنوية فى اعداد التلاميذ فى الفترة من

٧٥/٧٤ الى ٧٩/٧٨ عن نسبة الزيادة السنوية فى اعداد السكان ، فهى فى الاولى كانت ٢ر٢٪ بينما فى الثانية ٥ر٢٪ ، وهذا ايضا له دلالته وخطورته فى تفاقم مشكلة الأمية ، لكن المشكلة بدات تخف الى حد كبير خلال الفترة من ٨١/٨٠ الى ٨٣/٨٢ ذلك ان نسبة الزيادة السنوية فى عدد السكان بلغت ٢٧ر٢٪ بينما وصلت فى أعداد التلاميذ الى ٨ر٢ لكن الوضع بالنسبة لمجتمع الاناث يظل مفارقا لمثيله فى مجتمع البنين ، ذلك أن زيادة عدد التلاميذ تمتشى غالبا مع زيادة عدد الذكور فى عدد السكان أما بالنسبة للأناث فهى غير ذلك ؛ وتتضح لنا كل هذه الحقائق من خلال الاطلاع على الجدول التالى !

احصاء مقارن لنسبة المقيدين بالمدارس الإبتدائية إلى السكان فى سن ٦ إلى ١٢ سنة بالآلاف

العام الدراسى	بنون			بنات			جملة		
	السكان	التلاميذ	٪	السكان	التلميذات	٪	السكان	التلاميذ	٪
٧٥/٧٤	٣١٧٦	٢٥٥٩,٩	٨١,٦	٢٨٩٦	١٥٧١,٩	٥٤,٢	٦٠٣٢	٤١٣١,٨	٦٨,٤
٧٦/٧٥	٣٢٠٦	٢٥٧٩,٦	٨٠,٤	٢٩٦١	١٦٠١,٧	٥٤,٠	٦١٦٧	٤١٨١,٣	٦٧,٧
٧٧/٧٦	٣٣٢٨	٢٥٨٨,٧	٧٧,٧	٣٠٠٦	١٦٢٩,٢	٥٤,١	٦٣٣٤	٤٢١٧,٩	٦٦,٥
٧٨/٧٧	٣٣٧٢	٢٦١٦,٠	٧٧,٥	٣٠٤٨	١٦٧٤,٣	٥٤,٩	٦٤٢٠	٤٢٩٠,٣	٦٦,٨
٧٩/٧٨	٣٤٥١	٢٦٥٠,١	٧٦,٧	٣١١٧	١٧٢٥,٢	٥٥,٣	٦٥٦٨	٤٣٧٥,٣	٦٦,٦
٨٠/٧٩	٣٥١٥	٢٦٦٨,٢	٧٥,٩	٣٠٧٢	١٧٧٣,٢	٥٧,٧	٦٥٨٧	١٤٤١,٤	٦٧,٤
٨١/٨٠	٣٤٧١	٢٧٠٩,٩	٧٨,١	٣١٧٠	١٨٣٨,٢	٥٧,٩	٦٦٤١	٤٥٤٨,١	٦٨,٥
٨٢/٨١	٣٥١٦	٢٨٠٧,٢	٧٩,٨	٣٢٥٨	١٩٤١,٣	٥٩,٥	٦٧٧٤	٤٧٤٨,٥	٧٠,٠
٨٣/٨٢	٣٦١٣	٢٩٤٨,٨	٨١,٦	٣٣٤٩	٢٠٨٧,٨	٦٢,٣	٦٩٦٢	٥٠٢٦,٦	٧٢,٣

جدول رقم ٣

وإذا أردنا البحث عن الأسباب والعوامل التى تجعل النظام التعليمى عاجزا عن تحقيق الاستيعاب المطلوب ، فسوف نجد أن أهمها(٢) :

— خلو بعض الأماكن وخاصة النائية منها وتلك المخلخلة بالسكان من توافر المنشآت التعليمية .

— عدم تكامل المنشآت التعليمية الخاصة بمراحل التعليم التالية لمرحلة الالزام فى المناطق الريفية أو البدوية مما يثنى عزم الآباء عن الاهتمام بتعليم أبنائهم حتى فى المرحلة الابتدائية .

— قصور العملية التعليمية ذاتهـا عن جـذب وتشويق الآباء والأبناء للالتحاق بالتعليم .

— العجز الواضح فى اقامة المبانى المدرسية وفتح فصول جديدة لملاحقة التزايد المستمر فى الطلب الاجتماعى على التعليم .

— سلبية الادارة التعليمية والمدرسية وعدم اظهار اهتمامهم بأداء ما عليهم من واجبات ومسئوليات والقيام بها على الوجه الأكمل .

— وهناك ما يشوب توزيع الخدمة التعليمية توزيعا عادلاً على المناطق الجغرافيـة للدولة ممـا يلعب دورا فى موضوع التخلف عن تحقيق الاستيعاب .

— عدم توافر الوعى الـكافى بين بعض فئـات السكان وخاصة غـير المتعلمين من الآباء ومن سـكان الكفور والنجوع والمناطق البدوية .

— التقاليد والعادات المتخلفة التى لازالت تلعب دورا فى حجب البنات عن التعليم .

— الوضع الاقتصادى لبعض الأسر وحاجتها الى الافادة من جهود الأبناء فى كسب العيش أو الاسهام فى أعمال الوالدين(٢) .

ومن الناحية التشريعية فهناك أسباب أخرى مثل :

* اعفاء أطفال سن الالزام الذين يقيمون فى أماكن تبعد أكثر من كيلومترين من أقرب مدرسة ابتدائية من تنفيذ أحكام الالزام ، كذلك أعفاء الأطفال المصابين بمرض أو عاهة بدنية أو عقلية تمنعهم من تلقى الدراسة .

* وبالنسبة لغير هذه الفئات فان التشريع يقضى بفرض عقوبة على المتسبب فى حرمان الطفل من حقه فى التعليم تصل الى غرامة مائة قرش مع تكرارها باستمرار تخلف الطفل الى أن يصل الى السن العليا للدخول فى الصف الأول من مرحلة الإلزام ولاشك ان هذه العقوبة ليس وراءها جدوى تذكر .

هذا وتلعب الاحصائيات دوراً أساسياً فى تقدير عدد الملزمين بل وعدد من يتم استيعابهم منهم — وتلك مسئولية الجهاز المركزى للتعبئة والاحصاء فيما يتعلق بتقدير عدد الملزمين من السكان اذ يتم ذلك عادة على أساس حصر تعداد السكان عملياً وواقعيا فى سنة ما ، ثم تقديراً فى السنوات التى تلى الحصر الفعلى الواقعى وفى هذا التقدير يحدث بعض الخلل .

القبول بالصف الأول الاعدادى :

ونظراً لأن التعليم الأعدادى قد أصبح مع التعليم الابتدائى يكونان مرحلة واحدة الزامية ، أصبح من المحتم على كل من يتم دراسته فى الصف السادس أن يجد مكان له فى الصف

الأول الاعدادي الذى يعتبر في الوضـــع الجديد بمثـــابة الصف السابع . ومن هنا فان من المهم أن نقرأ معا أيضا بعض الأرقام لمحاولة التعرف على المسار الذي سار عليه التعـــليم الاعدادى — كجزء من نظام التعليم — في مدى قدرته على استيعاب الطلاب المنتهية من الصف السادس .

وبمقـــارنة النسب المئـــوية لمن يلتحقون بالصـــف الأول الاعدادي الى تلاميذ الصف السادس الابتدائي نلاحظ ان هذه النسبة ترتفع سنة بعد أخرى ، فقد كانت هذه النسبة ٣ر٦٤٪ في العام ٧٤/٧٥ ، تزايدت حتى وصلت الى ٧ر٩٣٪ فى العـــام ٨١/٨٢ وبمقارنة هذه النسب في مجتمعي البنين والبنات نجـــد أنها فى مجتمع البنين مرتفعة عنها في مجتمع البنات فى السنوات الثلاثة الأولى من الفترة المشار اليها ، فقـــد كانت النسبة فى مجتمع البنين ٦٥٪ فى العام ٧٤/٧٥ ، بينمـــا كانت فى مجتمع البنات ٩ر٦٢٪ فى نفس العام ، وبدءا من العام ٧٧/٧٨ ارتفعت النسبة فى مجتمع البنات عنهـــا في مجتمع البنين ، فقـــد كانت النسبة في العام المذكور في مجتمع البنات ٧ر٧٢٪ ، بينما كانت في مجتمع البنين ٢ر٧١٪ فى نفس العـــام ، واستمرت النسبة مرتفعة فى مجتمـــع البنات عنها في مجتمـــع البنين فى السنوات التوالية حتى بلغت في مجتمع البنات ٤ر٩٥٪ في العام ٨١/٨٢ ووصلت فى مجتمع البنين في نفس العام الى ٦ر٩٢٪ (٤) .

ولاشك أن ارتفاع نسب القبول يعود الى بدء تطبيق نظام التعليم الاساسي ، أما قلة نسبة البنين عن البنات ، فذلك يمكن تفسيره باضطرار بعض الآباء الى أشغال ابنـــائهم الذكور فى بعض الأعمال وخاصة الحرفية نظـــرا لذلك التغير الكبير الذى حدث بالنسبة لتيار الأجور فيها .

وفيما يلى جدول رقم (٤) يوضح الموقف بالنســـبة للقبول بالصف الأول الاعدادى :

المقبولون بالصف الأول الاعدادى ونسبتهم إلى جملة المقيدين بالصف السادس الابتدائى

العام الدراسى	بنون			بنات			جملة		
	تلاميذ سنة ٦	مقبولون بالإعدادى	٪	تلميذات سنة ٦	مقبولات بالإعدادى	٪	تلاميذ سنة ٦	مقبولون بالإعدادى	٪
٧٤/٧٣	٣٧٢٠٤٢			٢١٥٩٦٩			٥٨٩٠١١		
٧٥/٧٤	٤٠٨٦٠٦	٢٤٢٧٩١	٦٥٫٠	٢٣٢٩٧٩	١٣٥٩٨٤	٦٢٫٩	٦٤١٥٨٥	٣٧٨٧٧٥	٦٤٫٥
٧٦/٧٥	٤١٥٩٢١	٢٩٦٢٦٩	٧٢٫٥	٢٤٠٥٢٦	١٦٧١٤٥	٧١٫٧	٦٥٦٤٤٧	٤٦٣٤١١	٧٢٫٢
٧٧/٧٦	٤٠١٤٠٠	٢٨٢٠٦٤	٦٧٫٨	٢٣٤١٢٩	١٦٢٦١٩	٦٧٫٦	٦٣٥٥٢٩	٤٤٤٦٨٣	٦٧٫٧
٧٨/٧٧	٣٧٧٠٢٤	٢٨٦٠١٢	٧١٫٢	٢٢٥١٢٣	١٧٠٢٧٧	٧٢٫٧	٦٠٢١٤٧	٤٥٦٢٨٩	٧١٫٧
٧٩/٧٨	٣٢٨٧٨٧	٢٨٨٥٨٩	٧٦٫٥	١٩٩٠٨٩	١٧٤٨٩٤	٧٧٫٧	٥٢٧٨٧٦	٤٦٣٤٨٣	٧٦٫٩
٨٠/٧٩	٣٦٧٦٧٢	٢٦١١٩٣	٧١٫٨	٢٢٦٨٥٩	١٦٥٢٦٦	٧٢٫٨	٥٩٤٥٣١	٤٢٦٤٥٩	٧٢٫٢
٨١/٨٠	٣٦٦٦٧٦	٣١٦٥٢١	٨٦٫٠	٢٣٢٣١٥	٢٠٠٧٠٤	٨٨٫٤	٥٩٨٩٩١	٥١٧٢٢٥	٨٦٫٩
٨٢/٨١	٣٨١٢٨٦	٣٣٩٦٦٠	٩٢٫٦	٢٤٣٤٥٠	٢٢١٧٦٣	٩٥٫٤	٦٢٤٧٣٦	٥٦١٤٢٣	٩٣٫٧
٨٣/٨٢		٣٤١٦٦٤	٨٩٫٦		٢٢٣٧٨٩	٩١٫٩		٥٦٥٤٥٣	٩٠٫٥

جدول رقم ٤

وتفاوتت هنا أيضا المحافظات المختلفة ، فقد وصلت سيناء الشمالية الى أعلى نسبة للمقبولين بالصف الأول الاعدادى ونسبتهم الى المقيدين بالصف السادس ، اذ بلغت ٦ر١٣٠٪ فى العام ٨٢/٨٣ ، وكانت أدنى نسبة فى مطروح حيث وصلت الى ٨ر٧٧٪ . وعلى الرغم من تفوق الاسكندرية على القاهرة فى القبول بالصف الأول الابتدائى ، الا أن الأمر هنا اختلف ، اذ وصلت نسبة القبول فى الاعدادى بالقاهرة ٧ر٩٤٪ والاسكندرية ٠ر٨٥٪ (٥) .

واذا كانت النسب السابقة تتناول المقبولين بالصف الأول الاعدادى بالنسبة لجملة المقيدين بالصف السادس الابتدائى ، الا أنها تختلف لو قارناها بالنسبة الى الحاصلين على الشهادة الابتدائية ، فهى ترتفع ارتفاعا كبيرا اذ تصل الى ٧ر٩٨٪ فى العام ٨٢/٨٣ بعد أن كانت ١ر٩٥٪ عام ٧٤/٧٥ . وتتقارب نسب البنين مع نسب البنات الى ما يقرب من التطابق فهى فى العام ٨٢/٨٣ بالنسبة للبنين ٩ر٩٨٪ أما بالنسبة للبنات ٤ر٩٨٪ .

لكن الحال يتغير تماما عندما نقارن بين نسبة المقيدين بالتعليم الاعدادى فى سنواته الثلاث وبين الفئة العمرية من السكان فى سن ١٢ — ١٥ سنة ، فهى لا تزيد عن ٥٠٪ فى عام ٧٤/٧٥ وتظل تتصاعد فى الأعوام التالية لتصل عام ٧٧/٧٨ الى ٦ر٦٠٪ ثم ينتهى بها الأمر الى أن تصل الى ٢ر٤٩٪ عام ٨٢/٨٣(٦) !!

وتظهر الفروق واضحة بين البنين والبنات فهى فى العام ٨٢/٨٣ تصل الى ٨ر٥٧٪ للبنين و ٤٠٪ للبنات ، لكن هذا الفرق أقل على أية حال مما كان عليه الأمر فى العام ٧٤/٧٥ ، حيث كان بالنسبة للبنين ٤ر٦٣٪ والبنات ٣ر٣٥٪ .

وإذا كنا نتطلع الى أن يصل النظـام التعليمى الى مستوى يستطيع عنـدم أن يستوعب الأطفـال فى سن الإلزام وكذلك بالنسبة للمدرسة الاعـدادية ؛ الا أن الأمر ربمـا يختلف اذا انتقلنا الى موقف القبول بالنسبة للتعـليم الثانوي ، اذ تظهـر الحاجة هنا الى اعادة النظـر فى بنيـة هذا التعليم بحيث تمحى تلك الازدواجيـة بين الثانوى العام والثـانوى الفنى ثم يحتكر الأول أعلى المجاميـع ويكون هو وحـده الطريق الملكى الى الجامعة .

ولقد زادت نسبة المقبولين فى التعـليم الثانوى العام من الحاصلين على الشـهادة الاعدادية خـلال السنوات الثـلاثة الأخـيرة من ٧ر٣٢٪ فى عـام ١٩٨١/٨٠ الى ١ر٣٤٪ عـام ١٩٨٢/٨١ الى ٩ر٣٥٪ عـام ٨٣/٨٢ الى ١ر٣٦٪ عـام ١٩٨٤/٨٣ (٧) :

التسرب :

ويعتبر « تسرب » التلاميذ مؤشرا آخـر على مدى كفاءة النظام التعليمي ، ونقصد بالتسرب هنـا انقطاع التلاميـذ عن الحضور الى المدرسة بصفة دائمـة بعـد أن يتم التحاقهم بهـا ومن هنا ، فان عجز النظام عن الاحتفـاظ « بزبائنه » وهم لم يحققوا الغرض من الالتحاق به دليل هام يشـير الى فشله فى تحقيق وظيفته .

والتسرب مشكلة من المشـكلات الخطيرة التى استـرعت انتباه كثير من المهتمين بالتربية والتعليم حيث أن هـذه الظاهرة لها ابعادها الخطـيرة .. اجتماعيـا واقتصاديا وسـلوكيا ؛ فالمتسرب يترك المدرسة قبل أن يتزود بالقدر الضرورى اللازم من

المعرفة والخبرات والاتجاهات والقيم التى تعينه على الحياة فى المجتمع كمواطن مستنير .

ولعل أهم ما يمكن ملاحظته على هذه الظاهرة أن لها جوانبها الطبقية الصريحة التى يمكن أن تتمثل فيما يلى(٨) :

ـ ظاهرة التسرب من الظواهر التى تواجهها المدرسة الابتدائية بصورة أكثر وضوحا فى القرى منها فى المدن .

ـ وتبرز هذه الظاهرة فى الاحياء الشعبية من المدن التى يتسم سكانها بقلة الدخل وشدة المعاناة الاجتماعية ، وتختفى أو تكاد فى الاحياء الارستقراطية والمرتفعة الدخل .

ـ وهى أكثر ظهورا فى القرى البعيدة عن مواقع المدارس وبصفة خاصة ، القرى النائية وهى علاوة ما تكون ذات مستوى اقتصادى .

ـ كما أنها أكثر وضوحا بالنسبة للبنات منها بالنسبة للبنين وعلى الأخص فى الريف وبين المجتمعات الفقيرة لما تتعرض له من ضغوط وقسوة عادة .

وتتمثل ابعاد هذه المشكلة فى كثير من جوانب العملية التربوية التى تنعكس آثارها على الأهداف العامة للمجتمع ، وكذلك على الأهداف الخاصة للمدرسة الابتدائية ، فالتسرب لا يعدو أن يكون فاقدا للمبالغ التى ترصدها الدولة فى ميزانيتها كل عام ليشمل التعليم جميع المواطنين الذين تعدهم للمساهمة فى تقدمها ورقيها ، حيث يضيع جزء غير قليل من هذه المبالغ بسبب التسرب .

كما أنه اهدار حقيقى للجهــود التى تبذل فى اطار تخطيط واضح المعالم تقل آثارها وينخفض عائدها المؤثر مع وجــود الظاهرة ، كما وأنه يعتبر منهما لا ينضب للأمية ويضيف المزيد الى رصـيدها ، ويعمق ضررها . هــذا الى جانب أنه لا يتيح الفرصة لوضع الخطط المرحلية المتكاملة نظرا لانعدام الاستقرار الواقعى وأخــيرا فالتسرب عامل من عــوامل انحراف النشء نتيجة مخالطتهم لرفاق السوء ، ولوجود الفراغ والمغريات التى تؤدى لانحراف البعض وبدلا من أن يكونوا تدعيما للمجتمع كطاقة جديدة ، يتحولون الى أن يكونوا عالة عليه ، وخطرا على أمنه وكيانه ، وأدوات لتخريب اقتصادياته .

وفيما يلى نسب التسرب من التعليم الابتدائى من عام ٧١/٧٠ حتى ٧٩/٧٨ والنسب التى توقعتها الدراســات وتت اجرائها من ٨٠/٧٩ حتى ٨٥/٨٤ :

نسب التسرب من التعليم الإبتدائى من عام ٧١/٧٠ حتى ٧٩/٧٨
والنسب التى توقعتها الدراسات وقت إجرائها من ٨٠/٧٩ حتى ٨٥/٨٤

العام الدراسى	نسب تسرب البنين	نسب تسرب البنات	نسب تسرب الجنسين معاً
٧١/٧٠	٤و٩	٧و٤	٥و٨
٧٢/٧١	٤و٧	٧و٢	٥و٦
٧٣/٧٢	٣و٨	٥و٦	٤و٥
٧٤/٧٣	٣و١	٤و٧	٣و٧
٧٥/٧٤	٤و٠	٥و٨	٤و٧
٧٦/٧٥	٣و٢	٤و٨	٣و٨
٧٧/٧٦	٤و٢	٥و١	٤و٥
٧٨/٧٧	٤و٦	٥و٦	٥و٠
٧٩/٧٨	٤و٧	٥و٨	٥و٢
٨٠/٧٩	٥و١	٦و١	٥و٥
٨١/٨٠	٥و٥	٦و٤	٥و٩
٨٢/٨١	٥و٩	٦و٧	٦و٢
٨٣/٨٢	٦و٣	٧و٠	٦و٦
٨٤/٨٣	٦و٧	٧و٣	٧و٠
٨٥/٨٤	٧و١	٧و٦	٧و٤

جدول رقم ٥

ومن الملاحظ أن نسبة التسرب كانت — منذ أول السبعينات في طريقها الى الانخفاض التدريجي ، لكننا نرى أنها قد بدأت تأخذ اتجاها آخر نحو التصاعد بدءا من اعلان سياسة الانفتاح في العام ١٩٧٤ . وللأسف فان البعض يشيع خطأ تفسيرا مؤداه أن ذلك انما بسبب ما بدأت مصر تشهده من رواج اقتصادي وازدياد فرص العمل مما أغرى البعض من التلاميذ بترك المدرسة سعيا وراء الربح .

ذلك أن التفسير الأقرب الى الحقيقة الموضوعية هو أن تلك السنوات قد بدأت تشهد هبوطا مستمرا في التعليم «كقيمة» ذلك أن الأجيال الجديدة بدأت تشهد بعينيها أن هناك طرقا للكسب السريع لا تحتاج الى سهر الليالي وارهاق العيون والجيوب في سبيل التعلم ، فالرشوة ، والنصب والاحتيال ، والمضاربة ، والعمولات و « اخطف واجرى » .. الى غير ذلك من قيم هابطة واتجاهات لا أخلاقية ، هي أقصر الطرق الى الغنى والثراء ، ومن ثم كان من الطبيعي أن يختصر البعض الطريق في غيبة الوعي .

هذا بالاضافة الى أن ذلك الرواج المالي الذى شهدته الفئات الطفيلية كان لابد أن يكون على حساب الفقراء خاصة وأن المكاسب الجديدة لم تكن نتيجة انتاج وتنمية فيشعر هؤلاء بالحاجة الى أولادهم كى ينخرطوا فى سوق العمل مبكرا وعدم تدرتهم الانتظار طويلا الى أن ينتهوا من حتى أولى مراحل التعليم خاصة وأن نهايتها والصبر عليها لن يوصلهم الى شيء ذى قيمة بمعايير ذلك العهد .

ولكي يشعر القارىء بفداحة المشكلة ، فلابد من ترجمة هذه النسب الى أرقامها الأصلية فاذا كانت نسبة التسرب عام

١٩٨٢/٨١ هى ٦ر٢٪ وكانت جملة تلاميذ المرحلة الابتدائية كما يقول الاحصاء الاستقرارى فى ذلك العام هـو ٤١٤ر٧٤٨ر٤ ، فمعنى ذلك أن جملة المتسربين تصل فى ذلك العام الى ٢٩٤٤٠٢ أى ما يزيد على ربع مليـون تلميـذ فى العام الواحـد ، فاذا ما قدرنا تكلفة التلميذ بـ ٢٥ جنيها حيث قدرها المجلس القـومى للتعليم قبل عام ١٩٨٠ بـ ٨ر٢٤ جنيها فمعـنى ذلك أن جمـلة الفقد تصل الى مالا يقل عن ٠٥٠ر٣٦٠ر٧ سـبعة ملايين وتضيع عشرات الالوف من الجنيهات فى دولة ينوء كاهلها بآلاف الملايين من الديون (!!) تضيع هدرا دون عائد واضح خاصـة ونحن نعلم أن مستوى الأداء التعليمى فى المدرسة الابتدائية يتدنى الى الدرجة التى تجعل — غالبا — من يتسرب منه يرتد الى الأمية مرة أخرى !

كذلك يستطيع القارىء أن يدرك مدى الخطورة عندما يعلم أن نسبة التسرب تأخذ فى الارتفـاع فى الصفوف الأخـيرة من المدرسة الابتدائية بمعدل أعلى من الصفوف الأولى ، أى بعد أن يكون الطالب قـد كلف الدولة أضـعافا مضاعفة ، وكذلك عندما نلاحظ أن نسبة التسرب تصل فى محافظة مثل الفيـوم فى العـام ١٩٧٦/٧٥ الى ٨ر١٥٪ والى ٧ر١٨٪ فى سـوهاج و ٢١/٣ فى بنى سويف و ٤٠٪ فى مطروح !!

وفى دراسـة ميدانية للمجلس القومى للتعليم فى بعض المحافظات عام ٧٧/٧٦ وجد أن نسبة التسرب فى مدارس عينة الدراسة وصلت الى ٦ر١٨٪ بالصف الثانى و ٩ر٢٣٪ بالصف الرابع ، وأن أعلى نسبة للتسرب كانت بين أبنـاء الفـلاحين فتقييم المدارس يسير أيضا على نفس المنوال الذى يسير عليـه حيث مثلت ٦ر٤٥٪ واقل نسبة بين أبنـاء التجـار وتمثل ٤ر٣٪ ، أما أبناء العمال فكانت النسبة بينهم ٦ر٣٢٪ ، وكانت بين أبناء الموظفين ٧ر٦٪ ،وهذا يبين لنا مدى انحياز التعليم للطبقات القادرة وظلمه للعمال والفلاحين !

كذلك أكدت نتائج هذه الدراسة أن الفقر ومستوى الأسرة الاقتصادى كان له تأثير واضح على تسرب التلاميذ ، حيث وجد أن المتسربين لا يوجد بينهم حالة واحدة لذوى الدخل المرتفع ، بينما تمثل ٢ر٥٦٪ من الحالات لذوى الدخل المتوسط ، و ٥ر٣٧٪ لذوى الدخل البسيط(٩) .

والأسباب والعوامل المؤدية الى التسرب كثيرة ومتعددة أشرنا الى بعضها ، ونشير فيما يلى الى بعض آخر(١٠) .

١ ــ عوامل من داخل النظام التعليمى ، منها اكتظاظ المناهج وعدم وجود المنهج الدراسى الملائم وما تفتقر اليه بعض المناهج من تشويق وجذب للرغبة فى التعليم وعدم استخدام طرق التدريس الفعالة والأنشطة فى بعض الأحيان وعدم توافق المواد التى تدرس مع فرص العمل والظروف المعيشية فى كل منطقة . وكذلك اعتماد التدريس على النواحى اللغوية والنظرية والاجهاد والصعوبات الموجودة فى ميدان العمل فى المدارس واستخدام طرق التدريس التى لا تتصف بالكفاءة وقلة الأنشطة التى تنظم خارج المدرسة مع كثرة الحصص وقلة فترات الراحة ونقص الكتب والتجهيزات المدرسية ونقص الاجراءات الصحية والعلاجية وقدم المبانى المدرسية وعدم صلاحيتها وقلة الأفنية المدرسية وأجهزة التربية الرياضية التى تؤثر فى حالة الطفل الجسمية طول فترة اليوم المدرسى مما يسبب التعب والاجهاد للتلاميذ وقلة الكهرباء والمياه النظيفة .

٢ ــ عوامل من خارج النظام التعليمى ، ونقصد بها جملة الظروف المحيطة بالمدرسة ، ولعلنا قد غطينا جزءا غير قليل منها سواء بالنسبة للموضوع الحالى فى فقرات سابقة أو بالنسبة لموضوعات أخرى سابقة أو لاحقة ، مما يجعلنا نحيل القارىء اليها لا نكرر أنفسنا .

نسب الرسوب :

وتعتبر نسب الرسوب فى النظام التعليمى مؤشرا هاما آخر تقاس به مدى كفاءته وفاعليته ، ولو سقنا مثالا بسيطا بوسيلة من وسائل المواصلات كالقطار ، وقلنا أن الوظيفة الرئيسية له هى ان يصل بنا الى « محطات الوصول » التى نسعى اليها ، فان عدم وصولنا فى الوقت المحدد يعتبر دليلا على أنه ليس بالكفاءة المطلوبة ، مع الأخذ بعين الاعتبار العديد من العوامل والأسباب التى حالت بينه وبين ذلك ، سواء منها ما يتصل به ، وما يتصل بالظروف الخارجية تماما مثلما ذكرنا فى الجزء السابق .

واذا كان الرسوب أمر يمكن أن تقاس خسائره المادية المتمثلة فيما اتفق على التعليم من جهد ووقت ومال ، الا أن لهآثارا أخرى ربما لا تقل عن ذلك خطورة وأهمية ولا يقلل من خطورتها وأهميتها صعوبة قياسها وتقدير مداها ، بل ان صعوبة قياسها نفسها هى التى تزيدها خطورة ، ذلك أن الظاهرة عندما يتمكن الانسان من ملاحظتها بدقة وقياسها ، فان ذلك يتيح له فرصة التحكم فيها ، لكنه يقف عادة عاجزا أمام تلك الظاهرات مجهولة المعالم .

ولعل أبرز الآثار المعروفة هو ذلك الشعور بالاحباط والقهر والفشل ، فليس هناك بالنسبة للانسان ما هو أمر من شعوره بالفشل واهتزاز ثقته بنفسه وخوفه من أن يفقد تقدير من حوله له وخاصة بالنسبة للأهل . وتزداد هذه المأساة ضراوة فى الشهادات العامة بصفة عامة وفى الثانوية العامة بصفة خاصة ويؤجج هذا تلك المظاهر من الاهتمام المبالغ فيه الذى تظهره أجهزة الاعلام المختلفة ، مما يجعل الطالب الذى يرسب يشعر بأن الرسوب هو نهاية الكون وليس مجرد كبوة يمكن تجاوزها وتعويضها .

وليس يخاف علينا عشرات الاحداث التى تحفل ببعضها بعض الصحف فى أعقاب اعلان النتائج والتى تتعلق بهروب طالب أو انتحار طالبة ، أو حدوث انهيار عصبى لآخر .. الى غير ذلك من آثار .

ولو راجعنا بعض الاحصاءات فسوف يتبين لنا مدى فداحة « الخسارة » و « الفقد » فعلى سبيل المثال تقدم فى العام ١٩٨١/٨٠ الى امتحان الثانوية العامة ٢٣٩٦٣٠ ، طالبا حضر منهم الامتحان ٢٣٣٤٠٠ ونجح ١٤٢٨٢٩ أما الراسبون والمتغيبون فقد وصل عددهم الى ٩٦٨٠١ بنسبة مئوية تقرب من ٤٠٪ . أما فى العام ١٩٨٣/٨٢ فقد كانت هذه الاعداد على التوالى : ٢٤٢٨٩٧/٢٤٠٧٢١/١٤٧٦٤٧/٩٥٢٥٠ بنسبة تقرب من ٣٩٪

واذا كانت مثل هذه النسب تقل بشكل واضح فى سنوات النقل ، فان تفسير ذلك سهل وميسور ، اذ من الملاحظ أن هناك تساهلا يحدث فى كثير من الأحوال رغبة من كل مدرسة فى أن تظهر بمظهر المدرسة التى ادت واجبها بكفاءة تامة لأن تقييم المدارس يسير ايضا على نفس المنوال الذى يسير عليه تقييم التلاميذ وهو نتائج آخر العام ولا يهم بطبيعة الحال « الوسائل » التي وصلت بها المدرسة الى هذه النتيجة أو تلك ، ولا يهم ايضا « مضمون » محتوى التعليم .

ولقد تمت دراسات عدة على مستوى رسائل الماجستير والدكتوراه ، وبعضها على مستوى بحوث خاصة لاعضاء هيئة التدريس بكليات التربية حول قضية الرسوب وعواملها ، ومامن بحث من هذه البحوث الا وتصدرت نتائجه تلك الأسباب المتعلقة

بانخفاض المستوى الاقتصادى للأسرة واضطراب الظروف الأسرية مما يشكل عنصر ضغط كبير على الطالب بحيث تقل قدرته على استيعاب الدروس فضلا عن تحصيلها وفهمها واذا كان البعض يعزو احيانا الرسوب الى مشاعر الخوف والقلق وما اليهما من ظواهر نفسية ، فاننا نؤكد أن هذه الظاهرة ليست أسبابا وانما هى نتائج لأوضاع سيئة يعيشها الطالب ســـواء فى البيت أم فى المدرسة او فى المجتمع الكبير .

هوامش الفصل السادس

(١) المصدر السابق . ص ١٢

(٢) المجالس القومية المتخصصة : سياســـة التعليم ، مبادىء ودراســـات وتوصيات ، القاهرة المركز العربى للبحث والنشر ، ١٩٨١ ، ص ٣

(٣) المرجع السابق . ص ١٠٢

(٤) أخبار المجالس القومية المتخصصة ، فبراير ١٩٨٤ ، ص ١٥

(٥) المرجع السابق . ص ٢٠

(٦) المرجع السابق . ص ٢٣

(٧) المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى : سياسة القبول فى مراحـــل التعليم الجامعى ، شعبة التعليم العام والتدريب ، القاهرة ، ١٩٨٤ ، عـــلى الآلة الكاتبة ، ص ٢٥

(٨) المجالس القومية المتخصصة : اصلاح التعليم الابتدائى ، القاهرة ، ١٩٧٩ ، ص ٤٠

(٩) اصلاح التعليم الابتدائى ، ص ٥١ ــ ٥٢

(١٠) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : حلقة تسرب التلاميـــذ . القاهرة ، ١٩٧٣ ، ص ١٨٥

الفصل السابع

« تمثيلية » التعليم الأساسى لمحاصرة الفقراء(*) !!

ابحث عن أصحاب الفكرة !!

عندما بدأت الحركة الوطنية فى مصر فى بداية القرن العشرين تكتمل جهودها لانشاء « جامعة » مصرية لغرس بذور أعلى مستويات العلم والمعرفة لدى جيل جديد يتولى حركة التنوير والانهاض سارع ممثل الاحتلال البريطانى بطرح فكرة أخرى مقابلة ، يذهب فيها الى أن بلدا يسوده الجهل وتنتشر فيه الأمية هو أحوج الى قدر بسيط من التعليم أكثر من حاجته الى تعليم عال وكان ذلك يتمثل فى « الكتاتيب » .

وكانت كلمة حق يراد بها باطل !!

وشبيه بهذا دعوة بدأ يتردد صداها فى أوائل السبعينيات فى أروقة بعض الهيئات الدولية كالبنك الدولى واليونيسيف يذهب فيها أصحابها الى أن الدول الفقيرة بحاجة الى نوع من التعليم يركز لتلاميذه على « أساسيات » الحياة يسمى « التعليم الأساسى » أكثر من حاجتها الى تعليم أكاديمى يركز على المهارات الرئيسية فى القراءة والكتابة والحساب وبعض المعارف والعلوم الضرورية التى تقوم عليها مراحل التعليم التالية !

وكانت كلمة حق يراد بها باطل !!

ذلك أن هذا التعليم المبشر به اذا كان يكتسى بزىّ الربط والتكامل بين الجانبين النظـــرى والعملى ، الأكاديمى والتطبيقى مما لا يعترض عليه أحد ، بل نطمح اليه ونتمناه ، الا أن المراد الحقيقي به تقديم نوع من التعـــليم يكتفى به الخريجون لينطلقوا الى مجـــالات الحياة ، فلا يواصـــلون مســـيرة التعليم ما بعـــد ذلك .. تماما مثلما كانت هناك صيغة من « التعليم الأولى » فى مصر خصصت للفقـــراء الذين لا يستطيعون (وبمعـــنى ادق لا يراد لهم) مواصلة التعليم فضلا عن تركيز هـــذا التعليم على مستوى من « العمل » اقرب الى الحرف البســـيطة مما يمكن تحصيله والتمرس به فى الورش الصغيرة التي يديرها أفراد وفى أيام معـــدودات ، وبذلك يحصر الفقراء — جمـــاهير الشعوب النامية — فيقف نموهم عند هذه الحدود البسيطة ويتلهون بهذا القدر ويقتنعون بذلك المستوى .

ومع الأسف الشديد فقد تلقف مسئولون بوزارة التربيـــة « الطعم » وراحـــوا يدعون له ويخططون لتنفيـــذه (شكلا) لتطوير التعليم فى مصر ، و (حقيقـــة) للغرف من المعـــونات البراقة والاستفادة بالمنح والقروض والأبحاث المشـــتركة التى يحتاجها ادخال هذا التعليم الى مصر ، وما درى القوم أنه حتى مع صدق دعوى الهيئات الدولية فى مناصرة هذا التعليم والمطالبة به للدول النامية ، فان المنطق — يقول أنه ربمـــا صلح لدول ومجتمعات مازالت تحبو على طـــريق التعليم ، أما مصر فلهـــا تاريخ طويل فى التعليم الحديث لا نبالغ اذا قلنا انها سبقت به بعض الدول الصناعية المتقدمة الآن او على اقل تقـــدير بدأت معها ، فلقد بدأ التعليم الحديث مطورا فعالا منـــذ أوائل القرن

التاسع عشر ، فهل يمكن أن تتساوى مصر فتبدأ هذه البداية مع مجتمعات مازالت تخطو خطواتها الأولى التعليمية ؟

تجارب وخبرات فى التربة المصرية .. لماذا اهملت ؟

لو أن الوعى الحقيقى بحاجة المجتمع المصرى الى نوعية من التعليم يلتحم فيها الفكر والعمل هى الموجهة لتفكير القيادات التعليمية لأدى بهم هذا الوعى الى دراسة علمية موضوعية لمسيرة التعليم فى مصر الحديثة التى حفلت بكم غير قليل من التجارب والأفكار فى هذا الشأن والتى نبعت من خبرة العاملين بحقل التعليم وتفاعلهم مع ظروف السياسة والمجتمع ، ولأتيح لهذه المسيرة النمو والتطور الذى يوصلها الى النضج . ولكنها « شبكة التبعية » التى تجعلنا نتلقف تلك المصطلحات وتلك البالونات زاعقة الألوان تقذف بها الى ساحاتنا قوى استعمارية خبيثة تتخفى وراء منظمات دولية حتى تكتسب الشرعية المطلوبة وحتى تنطلى دعاواهم على السذج الأبرياء .

فالدارس لمشروع التعليم القومى عام ۱۸۸۰ سيجد أروع الأفكار وانضج المحاولات فى سبيل تقديم لون من التعليم بالمرحلة الأولى للتلاميذ يتم فيه المزج بين المواد النظرية وبين دروس عملية وتمارين تطبيقية ترتبط بالبيئة وبالاحتياجات الاجتماعية ارتباطا مباشرا ففى هذا المشروع اقترحت ثلاثة مستويات من مدارس المرحلة الأولى ، يشير بالنسبة لمدرسة المستوى الثانى الى أن تلاميذها يفترض دراستهم له : مبادىء الدين والقرآن والمطالعة والكتابة والنحو وقواعد الحساب الأربع ، **وشىء من الموازين والمقاييس** وجغرافية مصر وتاريخها والتاريخ الطبيعى وقانون الصحة ، **وتمارين عملية على قياس السطوح والأحجام البسيطة والرسم الخطى ، ويتلقون تدريبات** رياضية(١) .

فهو هنا يبرز لنا تمرينات ذات طابع عملى مناسب للمجتمع الزراعى ، وكذلك بالنسبة للمواد ، ويزداد هذا وضوحا فى المستوى الثالث من المدارس ، وهو ما سمى بالمكاتب الابتدائية الراقية ، أو مكاتب الدرجة الأولى Degre Superieur

وهى المرحلة الموصلة الى ما بعدها من مراحل تعليمية ، أما هؤلاء التلاميذ الذين لا يرغبون فى مواصلة تعليمهم بعدها فانهم يمضون سنة دراسية تكميلية يتلقون خلالها معلومات عملية فى قياس السطوح والأحجام البسيطة وفى الرسم الخطى ، وفى البلاد التى يشتغل أغلب اهلها بالزراعة ، تعطى لهم بعد ذلك دروس فى المساحة والزراعة والتاريخ الطبيعى وفى البلاد التى يشتغل أغلب أهلها بالتجارة ، تعطى لهم دروس فى الحساب التجارى وامساك الدفاتر والخط ومعلومات اقتصادية ، ويتدرب التلاميذ جميعا تدريبا رياضيا(٢) .

وبطبيعة الحال وئد هذا المشروع العظيم ، لا نقول وهو لم يزل بعد فى المهد صبيا ، ولكن وهو لم يزل بعد جنينا فى بطن أمه كحلقة من حلقات ذلك المسلسل الجهنمى الرهيب الذى قام بدور البطولة فيه ، الاستعمار البريطانى .

وبعد حصول مصر على الاستقلال سنة ١٩٢٣ فى صورته المشروطة الناقصة ، برزت آراء ترفع راية التزاوج بين العلم والعمل ، فقد تبنى كثير من مفكرى التربية فى مصر فكرة النشاط والتعلم بالعمل والممارسة اليدوية باعتبارهما جواز المرور للحياة بأسرها ، ومن ذلك القول بأنه من الضرورى « أن تقرن الدراسة العلمية بدراسة عملية فيشتمل التعليم الأولى على كل وسائل التربية الجسدية والنفسية والعقلية من علم وفن وزراعة وصناعة ووسائل اللهو المباح والسرور »(٣) .

وكان عبد العزيز جاويش أبرز هؤلاء ، حيث جسد الفكرة فى مشروع بدأ تنفيذه بالفعل واقامه على فلسفة هامة وهى « ان التجارب علمتنا أنه لا يجوز الاقتصار على انماء العقل عن طريق الأذن أو العين ، بل يجب أن يكون لليد نصيبها من الدربة على الصناعات والزراعات التى هى قوام سعادتنا الحيوية ، ولذلك لابد من اقامة المدرسة العاملة التى تجمع بين التربية العلمية والعملية فى المرحلة الأولية »(٤) .

وقد سمي المشروع المدرسة التى بدءوا فى تصميمها عام ١٩٢٥ باسم (المدرسة العاملة) لأن منهج الدراسة بها جميع بين المواد النظرية والعملية . ومع الأسف فقد تعثر المشروع بعد فترة قصيرة من قيامه .

وتعددت التجارب والمشروعات التى كانت بحاجة الى تقويم وفحص ودراسة لمعرفة أسباب نجاحها اذا كانت قد نجحت أو أسباب فشلها اذا كانت قد فشلت ، فيتحقق بذلك النمو العلمى بالتراكم والتطور والتطوير .

ولقد ظهرت كلمة « تربية أساسية » فى الثلاثينيات وكان (غاندى) أول من تكلم عنها لأنه كان يريد أن ينتج نوعا من التعليم يختلف عما أوجده الاستعمار فى الهند ، وكان هذا التعليم مبنيا على أن يتعلم الأولاد أعمالا زراعية ويعملون على أنوال النسيج ، وعن هذا الطريق يتعلم التلاميذ القراءة والكتابة والحساب والبيئة والتسويق والبيع والشراء .. الخ . وبذلك يصبح العمل نفسه ركيزة التعليم ، فلا نتكلم عن الربط بين العمل والعلم ، بل نتكلم عن العمل ركيزة التعليم .

وقد نقلت التسمية الى مصر عام ١٩٥٠ فى مؤتمر اليونسكو. وفى العام التالى ١٩٥١ كانت هناك تجربة « تربية أساسية »

ـ وليست تعليما اساسيا بالمعني المفهوم حاليا ـ فى «باسكوارو» فى المكسيك ، وناقش المؤتمر كيف تنقل هذه التجربة الى منطقة اخرى . واستطاع وفد مصر ان ينجح فى اخذ التجربة الثانية التى تجريها اليونسكو الى مصر ، لكى تكون تجربة للعالم العربى كله ، على أساس أن تجربة « باسكوارو » هى للفكر والحضارة الأسبانية اللاتينية ، والتجربة الثانية تكون فى منطقة نامية أخرى هى المنطقة العربية . ولكن عندما نقلت التجربة اخذناها على انها « التربية الأساسية بالنسبة لمن فاتهم التعليم فى سن متقدمة أو فاتهم قطار التعليم وعلى أنها ليست تجربة مدرسية تجرى فى المدارس » . وكذلك أنشىء مركز « التربية الأساسية » فى سرس الليان ، للعالم العربى .. وسرنا فى التجربة فى الاتجاه الذى كان سائدا فى ذلك الوقت ، واخفقت فى كثير من النواحى ، وانتهى الأمر الى أن حولناها من تربية أساسية التى تنمية مجتمع ، وأصبح المركز يسمي مركز تنمية المجتمع لربط التعليم بتنمية المجتمع ، وفى النهاية لم تنعكس صورة تجارب سرس الليان على التعليم فى بلادنا(٥) .

الخبرة الاشتراكية :

ثم اتيحت لمصر فرصة ذهبية عام ١٩٧٢ فى تجربة لون من التعليم المتقدم الملائم لعصر التصنيع وهو « التعليم البوليتكنيكى» عندما عقدت اتفاقية بين الجانب المصرى والجانب الألمانى من المانيا الديمقراطية يتم بمقتضاها انشاء مدرسة تجريبية فى مدينة نصر تدمج فيها المرحلتان الابتدائية والإعدادية مع اختصار سنة بحيث تصبح مدتها ثمانى سنوات وزود الجانب الألمانى المدرسة بتجهيزات لمعامل الكيمياء والفيزياء والاحياء وورش البوليتكنيك بما يضمن أن يقوم كل تلميذ بعمل التجارب بنفسه .

كذلك قدم الجانب الألمانى ثلاثة خبراء للمدرسة ، خبيرين فى العلوم والرياضيات وخبير للبوليتكنيك ، على أن يقوم كبير

الخبراء بالمدرسة بابداء المشورة لمدير المدرسة فيما يتعلق بالنواحى الفنية التربوية وبتخطيط وادارة المدرسة ، ويقوم الخبراء بتوجيه المدرسين على مدى العام الدراسى فى اعداد الدروس النظرية والعملية وتدريب المدرسين على هذه المناهج الجديدة . وبطبيعة الحال فقد اتيحت الفرصة لبعض الخبراء المصريين لزيارة المدارس الألمانية فى بلادها للوقوف على اتجاهات هذا اللون من التعليم . وصدر بانشاء المدرسة القرار الوزارى رقم ١٥٤ فى ١٩٧٢/٨/١٧(٦) .

ولابد هنا من اعطاء فكرة موجزة مبسطة عن (التعليم البوليتكنيكى) وذلك حتى تدرك لماذا أهملت هذه المدرسة بتجربتها وسير فى طريق تجربة أخرى تحركها نفس عوامل الفشل والاخفاق !!

فقد كانت المربية السوفيتية العظيمة (كروبيسكايا) — زوجة لينين — أول من شرح وفصل المبدأ الماركسى — اللينينى عن التعيلم البوليتكنيكى ، وربط التعليم بالعمل الانتاجى . كانت ترى أن هذا النمط من التعليم هو الذى يحقق مطالب الطبقة العاملة فى مجال التعليم وهو الذى يحل مشكلات التربية البورجوازية المزمنة ، وهو الذى يتفق مع طبيعة العصر(٧) .

وقد عالجت كروبسكايا مسألة التعليم البوليتكنيكى ، وربط التعليم بالعمل الانتاجى على أساس انها ليست مسألة تربوية مجردة ، بل مسألة اجتماعية وضرورة تاريخية ، ترتبط بالقضاء على التناقض بين العملين اليدوى والعقلى ، وبين المدينة والقرية . كذلك يرتبط هذا التعليم بالتقدم التكنولوجى ، فنحن نعيش فى عصر الصناعة الكبيرة ، وهى صناعة تتطلب اعدادا أكثر تعقيدا مما كانت تحتاجه الصناعة فى الماضى ، كما أن تغير

مطالب الصناعة المستمر والسريع يتطلب تطوير الاعداد باستمرار(٨) .

وقد يتبادر الى الذهن أن التعليم البوليتكنيكى علم معين أو مادة دراسية معينة ، وهذا خطأ ، فالبوليتكنيكية ليست مادة أو مجموعة مستقلة من المواد ، وليست قاصرة على الدروس العملية أو ممارسة العمل ، بل هى مبدأ يتخلل جميع المواد الدراسية ويوجه تدريسها ، ويشمل العلوم الانسانية والطبيعية والدراسات العملية . وهو لا يهدف الى اعطاء التلاميذ معلومات ومهارات علمية وعملية تتعلق بالصناعة والزراعة ، بل يهدف الى غرس وتكوين عادات عقلية وعملية وخلقية تتعلق بعمليات الانتاج المختلفة : استخدام الآلات والماكينات ، القدرة على التفكير السليم المنظم العاقل فى العمل ، تخطيط العمل ، ضبط النفس والسيطرة عليها ... الخ .

وثمة تحفظ آخر ، فكما أن التعليم البوليتكنيكى ليس مجرد تدريس مهنة واحدة أو حرفة معينة ، فانه لا يقتصر أيضا على تدريس مجموعة من المهن أو الحرف ، بل هى نتيجة لاستيعاب علوم نظرية وعادات عملية تعتبر ضرورية وأساسية للصناعة الحديثة(٩) .

ولقد تجمدت تجربة مدرسة مدينة نصر رغم الأساس العلمى السليم الذى قامت عليه ، وفضلا عن العديد من الأسباب التى يمكن الاشارة اليها تفسيرا لتوقف التجربةفهناك سببان أساسيان :

أولها سياسى ، يتمثل فى ذلك التحول الذى حدث فى سياسة مصر عقب حرب أكتوبر سنة ١٩٧٣ من حيث الارتباط

بفلك الولايات المتحدة الأمريكية ومن يلف لفهــا وبالتالى اهمال كل ما يمت بصلة لدولة ضمن المعسكر الاشتراكى حتى ولو كان يتصــل بمصلحة هامة وضرورية ، كمــا هو الحال فى هــذه التجربة .

ثانيها علمى تربوى ، وهو القصور فى فهم « البوليتكنيكية» وتصور أنها تنصرف الى مجموعة من الأعمال والتدريبات العملية التى تقتصر على حصة أو حصص معينة محــددة ، وهو عكس ما شرحناه .

ان هذين السببين هما أيضــا يفسران القصور وتباشــير وارهاصات الاخفاق والتعثر فى تجربة التعليم الأساسى :

— فهناك الاندفاع الواضح فى الاســتجابة الى اشــارات وتوجيهات المنظمات الدولية دون نظــر وبصر حقيقى بمتطلبات المجتمع المصرى وفتــح الأبواب للقروض والمعــونات الأجنبية لعدد وأجهزة ومعدات بعضها متخلف ، والآخر « يشون » كعهدة لا تجد من يستعملها أو يواصل صــيانتها ، وبعضــها لا يرتبط بعمل حقيقى يمكن أن تقوم به المدرسة ، مما سوف يتضح أكثر فى فقرات قادمة .

— وهناك أيضا ذلك الوعى القاصر فى تصور فكرة الارتبــاط بين النظر والعمل فى انها تقف عند حد تزويد المدرســة ببعض العدد والآلات فى حصــة أو أكثر تضاف جنبــا الى جنب مــع الحصص الأخرى فى المواد النظرية التى تظل كما هى دون أى تفاعل أو التحام وكأنها ماء + زيت ، ويظل الماء ماءا والزيت زيتــا !!

لقـد اسـدل السـتار على كل ما سـبق وارتفع عن « التمثيلية » الجديدة .. ونحن نستخدم كلمة « تمثيلية » هنـا بالمعنى الشعبى العام عندما يسوقها البعض تعليقا على موقف يفتقد الصدق ويستهدف مجرد شغل الوقت ولفت الأنظار دون عمل جاد وصادق لتحقيق اهـداف محددة مقصـودة ، ذلك اننا لو قرانا الوثائق الخاصة بالتعليم الأساسى فسوف نشهد مستوى رائعا من الفكر ... جمل منطقية ... عبارات خـلابة ... أمانى حلوة ... الفاظ منتقاة ... ثم تفتش فى أرض الواقع عن أى اثر لكل هذا فلا نجد ، وربما تجد العكس تماما مثلما يحدث بالنسبة لتصريحات بعض الوزراء على صفحات الجرائد ، فاذا قرانا لوزير عن « طرح كميات ضخمة من الأرز فى الأسواق » فغالبا ما يكون هذا دليلا على وجود أزمة طاحنـة فيه ... واذا ما قرانا عن تصريح بأنه « لا مساس بأسعار السلع الأساسية لجماهير الشعب الكادحة » فاننا نستنتج بأنه النية لابد متجهة الى رفع الأسعار ... وهكذا .

وفى شهر نوفمبر سنة ١٩٧٧ ، أعلن وزير التعليم فى خطـابه بمؤتمر وزراء التربية والوزراء المسئولين عن التخطيط الاقتصادى بالدول العربية الذى نظمته اليونسكو فى (أبو ظبى) بالتعاون مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم « أنه عـلى طريق التطوير فى بنى التعليم ومحتواه ، قررت الوزارة تجريب نظـام التعليم الأساسى فى بعض المدارس الابتدائية والاعدادية »(١٠).

وقد بدأت الوزارة تطبيق هذا التعليم خلال العام الدراسى ١٩٧٨/٧٧ فى نحـو ١٥٠ مدرسـة بالمـرحلتين الابتدائيـة والاعدادية .

ووفقا لما هو « مكتوب » على صفحات الورق ، فان هذا التعليم يستهدف ــ بمفهومه الحديث ــ وكمـا يدل اسمه على

مدلوله — تزويد الدارسين بالمعارف الأساسية والمهارات العملية والفنية التى لا غنى عنها لأى مواطن ، فوظيفة هذا التعليم ، تزويد المواطن بالقدر الضرورى من المعلومات ، والخبرات ، والمهارات ، فى المجالات الثقافية ، والاجتماعية والعملية والتكنولوجية — لكى يتكامل تكوينه فى البعدين الفكرى والعملى التطبيقى بحيث يستطيع الاندماج النشيط فى مجالات الانتاج والخدمات وميادين التنمية بصفة عامة .

ويقتضى ذلك — وكخطوة أولى لها أهمية فائقة أن ينظر الى المرحلتين الابتدائية والاعدادية ، على أنهما يكونان سويا ، مرحلة تعليمية واحدة ومنتهية بالنسبة للغالبية الكبرى من تلاميذها — وأن تطور الخطط الدراسية وأساليب التعليم فيها بحيث تهيىء تلاميذها للانخراط فى الحياة العملية ، والمشاركة الايجابية فى ميادين العمل التى تتفق مع ميولهم واستعداداتهم(١١) .

وبعد صدور قانون التعليم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ بدىء فى تعميم التجربة ...

ويحق لنا بعد هذا أن نستقرىء البحوث والدراسات والتقارير من أجل الكشف عن أوجه الخلل والقصور التى تجعل من هذا التعليم مجرد لافتة لا تثمر ولا تغنى من جوع :

عقبات ومظاهر خلل :

الحق الذى يقال ان دراسات مبكرة للمجلس القومى للتعليم قد أشارت بوضوح الى العديد من الصعوبات التى تواجه تطبيق هذا النظام ، وكان من الواجب العمل أولا على تذليلها ، ولكن الرغبة فى « الفبركة » هى التى تحركت ، ذلك أن المسألة عندما تتعلق ببناء مبنى ما ، فلا بد من مراعاة القواعد الأساسية

لضمان الحد الأدنى لسلامة المبنى وقدرته على أداء وظيفته ، والا فان كل جهد يبذل مصيره الهدر ويصبح الاقدام على ذلك مما يدخل فى باب « التهريج » و « الضحك على ذقون الناس »!! فما بالنا اذا كنا ازاء بناء نظام تعليمى لأبناء البشر وأهمل « المقاولون » شروط ومقومات البناء ؟

فمن البديهى أن يسبق زيادة عدد سنوات الالزام ، الوصول بالاستيعاب الكامل فى المرحلة الابتدائية أولا — وتوفير جميع الامكانات اللازمة لذلك ، ولكن باستعراض الأوضاع التى كانت قائمة فى المدرسة الابتدائية قبل تطبيق التعليم الأساسى قد كشفت عن أوجه القصور التالية(١٢) :

— بالرغم من الجهود المضنية التى بذلت خلال الخمسين سنة الماضية لتعميم التعليم الالزامى فان نسبة المقبولين بالصف الأول الابتدائى بالمدارس الرسمية المجانية والمعانة ، والمدارس الخاصة بمصروفات كانت تبلغ ٨١٫٩٪ عام ٧٨/٧٩ فقط — تاركة نحو مائتى الف طفل ينضمون الى رصيد الأمية فى كل عام ..

— ان جملة الأطفال ، ما بين السادسة والثانية عشرة من العمر المقيدين بالمدارس الابتدائية على اختلاف أنواعها يبلغون ٤٫٢٥٠٫٠٠٠ ، وهذا الرقم كان يعادل ٦٥٪ فقط من جملة عدد الأطفال فى هذه الفئة والبالغ عددهم ٦٫٥ (ستة ملايين ونصف مليون طفل) .

— ان المبانى المدرسية فى المرحلة الابتدائية ، كانت — وما تزال — تقاسى عجزا كبيرا وليس أدل على ذلك من ارتفاع الكثافات الى ٦٠ تلميذا فى حجرة الدراسة فى كثير من الاحياء بالعواصم والمدن الكبيرة — والالتجاء الى الفترة المسائية الثالثة فى بعض العواصم .

— كان يوجد عجز بين معلمى هـذه المرحلة ، قدر بنحو بضعة آلاف معـلم من مدرسى المـواد الثقافيـة الأساسـية (اللغة العربية ، الحسـاب ، العلوم) وكان نحـو ٢٥٪ من مجموع مدرسى هذه المرحلة دون مسـتوى الكفاية الأسـاسى الصالح .

والمرحلة الاعدادية ، لم تكن أسعد حالا فى ظروفها ، من حيث الصلاحية لاستقبال النظـام الجديد كما تشـير البيانات الآتية(١٢) :

— لم يكن الصف الأول الاعدادى يتسـع لقبول اكثر من ٧٠٪ فقط من جملة المقيدين بالصف السادس الابتدائى .. مـع ارتفاع معدل الكثافة الى ٤٢ طالبـا فى الحجرة والالتجـاء الى الفترة الثانية المسائية فى كثير من المدن .

— كانت جملة المقيـدين فى جميع المدارس الاعـدادية ، مليون ونصف مليون تلميـذ ، وهذا كان يعـادل ٥٨٪ من جملة الفئة العمرية من ١٢ — ١٥ سنة حيث بلغ عددهم ٦ر٢ مليون طفل .

— ان القوى العاملة فى التدريس بالمرحلة الاعدادية كانت تواجه عجزا كبيرا فى معظم المواد الدراسية ، من الناحية العددية، ومن ناحية مستوى الكفاية العلميـة والتربوية والبيان التـالى يوضـح مدى العجـز الكمى فى هـؤلاء طبقا للحـالة فى عام ١٩٧٨/٧٧ :

اللغة العربية ٣٩٪	التربية النسوية ٦٠٪
اللغة الانجليزية ١٧٪	التربية الموسيقية ٧٠٪
التربية الفنية ٣٢٪	التربية الرياضية ٦٣٪

وفيمـا يتعلق بمستوى الكفاية العلميـة والتربوية ، فان نسبة من معلمى هذه المرحلة لم يكونوا يرقـون الى مسـتوى الكفاية الأساسى الصالح وبصـفة خاصة من الناحيـة التربوية لأن معظمهم كانوا من المكلفين من خريجى الكليات الجامعية غير التربوية(١٤) .

... رغم كل هذا وغيره أكثر ... فقـد أقدم القوم على التجربة .. ونحن نتساءل كيف تنشط الأجهزة المسئولة عندما تنهار عمارة ويوضع المقاول والمهنـدس فى السجن ، ثم نسكت هذا السكوت المريب عندما تحـدث أخطـاء فاحشـة فى بنـاء اجتماعى بمثل هذه الضخامة ؟!

ونأتى بعد ذلك الى نتائج دراسة المركز القـومى للبحوث التربوية عن المدارس* التى « جربوا » فيهـا صيغة التعـليم الأساسى(١٥) . انها كشفت عن خلل .. وقصور واضطراب.. ومع ذلك فالنتيجة هى « تعميم » التجربة .. بالضبط مثلما يجرب مهندس بناء بمواصفات معينـة ، فيتصدع ، فيقرر المقـاول الاكثار من مثل هذا المبنى !!

١ ـ فمن خلال المقابلات الشخصية لفريق البحث مـع نظار المدارس (وعـددهم ٣٧) والمعـلمين (وعددهم ١٠٠) بمدارس التجربة ، تبين أن مفاهيم وأبعـاد التعليم الأساسى وأهدافه ككل متكامل ، ليست واضحة بالقدر الـكافى فى أذهان نظار المدارس وهيئات التدريس القائمين بالعمـل فى الميدان ، ومن دلائل ذلك ـ من خـلال ما كشفت عنـه اجـاباتهم ـ ما يأتى :

* أن غالبيـة النظار (٧٠٪) والمعـلمين (٨٠٪) فى مدارس العينـة ركزوا فقط عـلى أن الوظيفة الأولى للتعليم

الأساسى هى أن يسلح الأطفال بالقدر الضرورى من الخبرات المهنية التى تنفع الطفل فى حياته كمواطن ، وتهيئته لحياة العمل، بينما أغفلت اجاباتهم القــدر الضرورى من القيم والسلوكيات والمعارف التى يستهدف التعليم الأساسى تزويد الطفل بها .

* أن نسبة ضئيلة من النظـــار (١٣٪) وكذلك نسبة ضئيلة من المعـــلمين (٩٪) تدرك أن التعليم الأســـاسى ليس تعليما منتهيا مغلقا ، وانما هو تعليم مفتوح القنوات يمكن التلاميذ من مواصلة التعليم فى المراحل الأعلى ، ان هم لم ينتظموا فى حياة العمل .

٢ — ان معظم النظـــار (٧٥٪) والمعـــلمين (٧٣٪) لا يدركون أنه من المقومات الأصيلة للتعليم الأساسى الجمع بين العلم والعمل والتطبيق فى كل ما يدرســـه التلميذ فى المجـــالات الدراسية على اختلاف ميادينها ، وأنه تعليم وثيق الصـــلة بين ما يدرسه التلميذ فى المدرسة وما يراه فى البيئة الخارجية ، والعناية فى كل ما يتعلم الأطفال بالناحية التطبيقية ، ففى معظم مدارس العينـــة التى زارها الباحثون ، لوحظ أن اســـتخدام التجارب العملية فى تدريس العلوم غير قائم والروابط بين مجـــال الكهرباء مثلا وبين مايدرسه التلاميذ فى مادة العلوم ، غير محقق ، وارتياد البيئة المحلية وتسجيل المشاهدات فى دراســـة جغرافية البيئة المحلية غير وارد ، وموضوعات التعبير فى اللغة العربية بعيدة كل البعد عما يدرسه التلاميـــذ فى مجالات التعـــليم الأساسى ، ومسائل الرياضة لا تتناول نمو سكان المنطقة أو المحافظة أو الوطن ، ولا تتناول المـــوارد . ولاحظ التقرير « ان ما يتطلبه التعليم الأساسى من تطبيع مختلف مجالات الدراســـة بالطابع العملى ، أمر يتعذر (فيما يبدو) على المدرسة تحقيقه »(١٦).

٣ — ان نسبة ضـئيلة من نظار المـدارس (١٨٪) وكذلك نسبة ضئيلة من المعلمين (١٢٪) هى التى ثبت أنهـا تدرك أن التعليم الأسـاسى تعـليم مرن تتنوع فيـه المهارات والخبرات التى يكتسبها الأطفال بتنوع البيئات ، ومن هنا فقد وجدنا — مثلا — مدرسة تقع داخـل أسوار مصـنع الغزل والنسيج الرفيع بكفر الدوار ، ولا يوجد فيها مجال صناعى مع كل امكانية قيام المجال من مواد خام ، ومكان مناسب ، ومدرب فنى .. الخ كما نجد مدرسة أخرى فى بيئة زراعية برشيد وفيها كل امكانات المجال الزراعى ولا يوجد فيها هذا المجـال وكانت هنـاك مدارس فى بيئات ساحلية لا تمارس أى نشـاط من واقـع هذه البيئات(١٧) .

٤ — أن محاولات مدارس التعليم الأساسى للانفتاح على البيئة ، كانت محدودة للغاية فكرا وتطبيقا ، فقد كشفت الدراسة الميدانية أن ٣٩٪ فقط من النظار و ٣٣٪ من المعـلمين يرون ضرورة أن التعليم الأساسى تعليم مفتوح على مؤسسات البيئة، ولعل ذلك يعكس فى الواقع التطبيقى عدم ارتياد تلاميذ مدارس العينة للمزارع والمؤسسات والمصانع التى تقـوم فى البيئة ، وضآلة الفرص التى تهيأ لهؤلاء التلاميذ لممارسة المناشط العملية فى مؤسسات البيئة(١٨) .

واذا كانت الخطة الرسمية تخصص حصـتين فى المرحلة الابتدائية فى كل من الصف الأول والثانى والثالث ، و ٣حصص فى كل من الصفوف الرابـع والخامس والسادس للتدريبـات العملية وفى المدارس الاعـدادية تخصص ٤ حصص فى كل من الصف الأول والثانى و ٥ حصص للصف الثالث .

الا أن نتائج الاستبيان قد كشفت عن أن ٣٠٪ من المدارس الابتدائية فى الهيئة لا تستكمل فى الواقع التطبيقى هذه الحصص

فى الصفوف الأخيرة ، كما أن نسبة تصل الى ١٧٪ من المدارس الاعدادية فى العينة ، كانت لا تستكمل عدد هذه الحصص .

نقول هذا على الرغم من ايماننا بأن الالتحام بين الجانبين النظرى والعملى لا يمكن أن يتأتى بمجرد تخصيص عدد من الحصص للتدريبات العملية كما سبق أن أكدنا .

فاذا ما وقفنا مع هذا المستوى الذى يمثل « أضعف الايمان » فسوف نجد كذلك صورا من الخلل فى هذه التدريبات ، مثال ذلك(١٩) :

(أ) أن نسبة غير قليلة من المدارس الابتدائية (حوالى ٥٠٪) من مدارس العينة ، ومن المدارس الاعدادية (حوالى ٨٥٪) تركز على التدريبات العملية التقليدية فى المجال الزراعى ونعنى بذلك اعمال عصير الفاكهة ، والشراب والمربى وتعبئتها، هذا فى الوقت الذى توجد فيه امكانية ممارسة تدريبات اخرى فى هذ المجال فى بعض المدارس ، ولكنها لا تمارس .

(ب) أما فى المجال الصناعى ، فتأتى أعمال النجارة البسيطة فى مقدمة الممارسات العملية فى معظم المدارس الابتدائية (٧٥٪) وفى معظم المدارس الاعدادية (٨٠٪) ، بينما تنخفض نسبة الممارسة لأعمال الدهان والنقش والبياض الى ٤٠٪ من المدارس الابتدائية و ٢٠٪ من المدارس الاعدادية، مع انه كان بالامكان التوسع فى هذه الممارسات لأن مجالها اثاث المدرسة ذاته من سبورات ومقاعد ، وجدران ، ومناضد وغير ذلك .

ومع ذلك يظل السؤال .. هل هذا هو المراد من المزج بين العمل والنظر اعداد الأجيال سوف تعيش القرن الحادى والعشرين ؟ وما الفرق بين هذا المستوى وما كان يتم فى مصر منذ نصف قرن فى المدارس الريفية ؟ أليس هذا مصداق على صحة ما نقوله من أن مثل هذا التعليم انما قصد به « محاصرة» الفقراء ؟

(جـ) وضح كذلك أن جميع المدارس الاعدادية فى العينة تخلو من الممارسات فى المجال التجارى .

ومن أخطر ما كشفت عنه هذه الدراسة أن معظم معلمى مدارس التعليم الأساسى فى التعليم الاعدادى فى العينة (٨٤٪) دون مستوى الكفاءة ، بينما فى الابتـدائى ، فان ٤ر٤٤٪ من المدرسين والمدرسات دون مستوى الكفاءة المطلوبة .

وفى دراسة أخرى أحدث(٢٠) ، نجد فى سؤال يتعلق بما اذا كان التعليم الأساسى يركز على جـوانب نمو معينـة ، أجاب ٦ر٦٣٪ من الموجهين وعـددهم (٥٥) فى محافظة الشرقيـة بالايجاب مع أن الفلسفة الأساسية لهذا التعليم تقوم على أساس أنه لا يركز على جانب معين من النمو وانما يستهدف شخصية التلميذ بكل جوانبهـا .. فاذا كان هذا هـو مستوى من يقوم بالتوجيه والارشاد والتقويم ، ترى ماذا نتوقع من الآخرين من المنفذين ؟ والأهم من هذا وذاك ، ماذا نتوقع من نتائج بالنسبة للمستهدفين من هذا التعليم وهم التلاميذ ؟

وعندما سئل النظار (عددهم ٣٥) فى نفس المحافظـة عمـا اذا كان التعـليم الأساسى الجـديد يختلف عن التعليم الابتدائى ، أجاب ٦ر٤٨٪ منهم بأنه لا يوجد اختلاف(٢١) !! أى أن ما يقرب من نصف عـدد المسـئولين المباشرين عن المدارس لا يرون فرقا واضـحا وبالتالى فاننا نتوقـع أن يديروا مدارس بنفس المنطق ونفس الفلسفة فى النظام السابق !

مرة أخرى ... ان القضية ليست بسـيطة لأنها تتناول « القاعدة الجماهيرية العريضة » للتعـليم التى تسـتقطب ملايين من أطفالنا وملايين من جنيهاتنا وتستغرق من الزمن ٩ سنوات فلا يجب أن تستمر فى هـذا الاعوجاج ولا يجب أن تستمر فى هذا الاضطراب .. انها تحتاج الى انقاذ عاجل !

هوامش الفصل السابع

(*) للزميلة الدكتورة نادية جمال الدين فضل فى هذه الفكرة .

(١) أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم فى مصر من نهاية حكم محمد على الى أوائل حكم توفيق . القاهرة وزارة المعارف العمومية ، جـ ٢ ، د. ت ، ص ٣٣٤

(٢) المرجع السابق . ص ٣٣٥

(٣) خطبة عبد الله أمين أفندى بعنوان (الغاية من التعـليم الاولى) ضمن مباحث مؤتمر التعليم الاولى ، صحيفة المعلمين ، يوليه — أكتـوبر ١٩٢٥ ، ص ٣٦٠

(٤) وزارة المعارف العمومية : تقرير مشروع التعليم الزراعى بالقطر المصرى ١٩٢٥ ، وضع عبد العزيز جاويش مقدم لمعالى محمد توفيق رفعت وزير المعارف ، ص ١

(٥) كلمة الدكتور سليمان حزين فى مناقشات المجلس القومى للتعليم عن التعليم الاساسى تضمنها عدد خاص من (أخبار المجالس القومية المتخصصة) ، القاهرة ، مايو ١٩٧٨ ، ص ٢٦

(٦) المركز القومى للبحوث التربوية : تقرير عن تقييم المدرسـة التجريبية الموحدة ذات الثمانية صفوف بمدينة نصر القاهرة ، يناير ١٩٧٧ ، ص ٧ ، ٨

(٧) محمد نبيل نوفل : كروبسكايا ، فى (الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس) القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٣ ، ص ٨٣

(٨) المرجع السابق . ص ٨٤

(٩) المرجع السابق . ص ٨٩

(١٠) يوسف خليل يوسف : تقرير بشـان تقدير مـوقف تجـربة التعليم الاساسى بجمهورية مصر العربية ، القاهرة ، المركز القومى للبحوث التربوية ، على الآلة الكاتبة ، د. ت ، ص ٢

(١١) المجالس الومية المتخصصة : امتداد مرحلة الالزام والتعليم الاساسى القاهرة ١٩٧٩ ، ص ٣٦

(١٢) المرجع السابق . ص ٧

(١٣) المرجع السابق . ص ٨

(١٤) المرجع السابق . ص ٩

(١٥) تقدير موقف تجربة التعليم الاساسى ، ص ١٢

(١٦) المرجع السباق . ص ١٤

(١٧) المرجع السابق . ص ١٤

(١٨) المرجع السابق . ص ١٥

(١٩) المرجع السابق . ص ٢٤

(٢٠) عفاف محمد توفيق : دراسة تقويمية لتجربة التعليم الاســـاسى فى محافظة الشرقية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربيـة ، جامعـة الزقازيق (فرع بنها) ١٩٨٤ ، ص ١٦٩

(٢١) المرجع السابق . ص ١٧٣

الفصل الثامن

التعليم الفنى ...
ولماذا يكون غالبا من نصيب الفقراء .. ؟ !!

***

البعد الطبقى للتعليم الفنى :

اذا رجعنا الى تاريخ التعليم فى مصر خلال القرن ١٩،لوجدنا نظاما شعبيا قوامه كتـاب يعلم القراءة والكتابة والحفظ ، ثم الأزهر لدراسة علوم القرآن والدين ، حتى الحساب كان يعلم فى مكاتب الصيارفة والقبانية ، اما الحـرف المختلفـة من زراعـة وصناعة وتجارة يتعلمها المزارعون والصناع والتجار عن طريق التلمذة يتدربون عليها تدريبا غير مصحوب بعلم ولا ثقافة ولا أصول مهنية ، ثم ادخل النظام الحديث فى المدارس الابتدائية والثانوية والعالية لاعداد موظفين حكوميين . أما الصناعة والتجارة ، فقد استولى عليها الأجانب ومن ورائهم الامتيازات الأجنبية التى تمتعوا بها حقبة طويلة من الزمان ، وظلت الزراعة تمارس بنفس الأدوار والأساليب التى كانت قائمة أيام الفراعنة(١) .

وحين بدأ ظهور التعليم الفنى فى أوائل القرن الحالى ، فقد ظهر فى صورة مكاتب زراعية أو صناعية أو مدارس ليلية تجارية ، ففشلت هذه فى اعداد العامل لانها لم تحقق له ثقافة معينة ولا

تدريبا مهنيا يستند الى أصول علمية . أما المدارس العامة فقد خلت من كل عمل يدوى أو مهنى على وجه التقريب .

وهكذا قامت الهوة بين التعليم الفنى والتعليم العام منذ نشأته فى مصر ، فالتعليم العام يعد طبقة الموظفين ممن يجلسون خلف مكاتب حكومية لتصريف شئون الناس ، أما التعليم الفنى فيعد طبقة العمال ، حتى اذا صعب استغلالهم حولوهم الى وظائف حكومية ايضا .

ان تقسيم التعليم اقساما واضحة فاصلة الى نظرى وعملى ، عام وفنى ، تقسيم يقوم على مسلمات نابعة من أوضاع طبقية قديمة أهمها أن الانسان عقل محمول على جسم ، وأن الناس سادة ومسودون، أحرار وعبيد، عقول مفكرة وأيدى منفذة، وأن العلم النظرى شىء ، والعمل اليدوى شىء آخر(٢) .

ولا شك أن استمرار الوضع الحالى للتعليم الفنى يؤكد هذا ويدعمه ، فهو يتم فى مدارس منفصلة تقبل من حصلوا على ادنى مجموع من الدرجات . وهكذا يصبح الالتحاق به انفصالا ماديا ومعنويا عن الفئات العليا للمجتمع . والاختيار على أساس مجموع الدرجات يعنى الا يلتحق بالتعليم الفنى الا اضعف العناصر واكثرها استهتارا ، ومع ذلك فخريجوه مطالبون بأن يكونوا عماد التصنيع وتطوير الزراعة ودعم القوات المسلحة .. الخ(٣) . بل ان الأمر اخطر من ذلك بكثير : فالاتجاه نحو التعليم الفنى ينبغى أن يعتمد على ميل الصبى للعمل اليدوى ، وهذا الميل لا يعنى أنه أقل ذكاء من زميله الذى تستهويه الدراسة النظرية ، ومن ثم ، فقد يحصل على مجموع كبير من (بفتح الميم) ميوله الحقيقية تتجه نحو العمل اليدوى ، كما يحدث أن يفرض التعليم الفنى على من يكون استعداده الطبيعى هو الدراسة النظرية ، ولكنه لم يحصل على المجموع المطلوب لسبب أو لآخر ومن ناحية أخرى ، فان

الحصول على المجموع ليس دليلا مطلقـا على الذكاء أو القـدرة على التحصيل والرغبة فيه ، بل انه كثيرا ما يكون محصلة الوضع الطبقى للتلميذ وليس التعبير عن استعدادة العقـلى ، ذلك أن تنشئته فى محيط الأسرة المتعلمة فى ذاته يزيد من قدرات التـلميذ على التحصيل ، فاذا أخذنا فى الاعتبار ، الدروس الخصوصـية ودورها الهـام ، وجدنا أن المجموع يشير فى النهاية — كما نردد دائمـا — الى ظاهرة طبقية ولا يقدح فى هذا الاستنتاج أن يكون أول الثانوية العـامة ابن فلاح أو صـانع حرفى ، فتلك ظواهر فردية ، وانما الظاهرة الاساسية هى النسبة العالية لأبنـاء الطبقات الوسطى بين أصحاب المجموع الكبير .

لمـاذا التعليم الفنى ؟

ان ضرورة فتح ملف التعليم الفنى ومناقشة جوانبه المختلفـة تحتمها أبعـاد معاصرها يمكن الاشارة اليها فيما يلى :

— ان نقل التكنولوجيا الحديثـة الى الأرض المصريـة ، واستثمارها فى النهوض بمستوى العمل والانتاج والحيـاة عامة ، لا يمكن أن ينجح باستيراد الآلات والأجهزة والمعـدات الحديثـة فقط ، وانما يتطلب فى المرتبة الأولى تنمية الموارد البشرية الفنيـة المدربة والواعية والقـادرة على استيعاب هذه التكنولوجيـا وأصولها وطرق استثمارها وتكييفها لحاجات التنمية المصرية .

— ثم أن التطور الحاصل فى التعليـم العـالى التقنى لا يتناسب بصفة عامة مع التطور فى التعليم التقنى الثـانوى ، واستمرار هذا التفاوت يعنى اخلال التوازن بين فئتين لازمتين فى مجالات التنمية ، اذ الملاحظ زيادة أعداد حاملى الشـهادات الجامعية بالنسبة للأطر المتوسطة التى يعتمدون عليها بالضرورة فى عملهم وطالمـا كان هناك قصور فى التعليم التقنى الثـانوى فى

تزويد سوق العمل بهذه الأطر التى يحتاجها السوق ، فسيظل هذا الخطر قائما(٤) .

ـــ الأثر الذى أحدثه التقدم التكنولوجى فى تغير مفهوم المهارة ، فلم تعد المهارة مهارة يدوية ، وانما انتقلت من مراحل تحضيرية ، الى عمليات يقوم بها المصممون والفنيون والرسامون ومهندسو التكاليف . ومعنى هذا أن المهارة فى مفهومها الحديث ، تتطلب مزيدا من المعرفة العلمية والدراسة النظرية الفنية والدراسات الثقافية التى تنمى الذوق وترهف الحس وتنمى القدرة على الابداع والابتكار(٥) .

ـــ كذلك فان للتقدم التكنولوجى اثره فى اذابة الحواجز التى كانت تفصل فصلا ضيقا بين التخصصات .

ـــ ان أساليب الانتاج الحديثة ، أصبحت تعتمد على تكامل العمليات الانتاجيةوربط العمل الانتاجى كله بالحاجات الاجتماعية. معنى هذا أن مصمم الآلة والعامل عليها يجب أن يكونا على علم وادراك بالعمليات المختلفة التى يتضمنها انتاج السلعة ، ومعنى هذا بالنسبةللتعليم الفنى أن التلميذ يجب الا يعد اعدادا ضيقا للعامل فى مهنته ، ولكن يجب أن يزود بالأسس العلمية والتكنولوجية التى تجعله فاهما لعمله مرتبطا مع الأعمال الأخرى التى يقوم بها زملاؤه لانتاج السلعة(٦) .

لكن هذا يدعونا الى مناقشة ذلك السؤال الذى كثيرا ما يطرح وهو : انحسب المدارس الفنية معاهد تربوية أم نحسبها مجرد « تروس » فى الأداة الاقتصادية الضخمة ؟ ومن الخطأ أن يظن ان هذا السؤال ، واهمية عارضة فحسب ، فقد احتدم الجدل قديما بين فريقين من المفكرين ، بين أولئك الذين ذهبوا

الى أن للتربية اتجـــاها ثقافيا منزها عن أى غرض آخر واولئـــك الذين ذهبوا الي ضرورة التدريب العملى والمهنى .

والمسئولون عن التعليم معظم البــلاد لا يزالون يعلنـــــون أن كل تدريب هو ذو قيمة ثقافية وأن كل ثقافة هى ذات قسط تشترك به فى التدريب وانه على الرغم من ذلك لا يمكن أن تحـــل الثقافة محل الكفاية العملية ، وأن الثقافة فى المجتمعات التكنولوجية المعاصرة ينبغى أن تزيد من قدر القيم التكنولوجية والمعرفة بهـــا . ومن الواضح انه اذا بلغ الانسان حد المراهقـــة ، وقد الم بفكرة متكاملة عن قدراته ، فسوف يتيح له ذلك فيما بعد أن يختــــار الميــدان الذى يتوظف فيه ، من غير أن يحرمه ذلك من الاساسيات الأولى للثقافة ، وهذا هو ما يدفـــع الناس الى الأخذ بهذه المصلحة على المستوى الحكومى(٧) .

ولكن اذا نحن هبطنا من آفاق النظر الى مجـــال العمل ، فاننا نجد أن هذا أمل بعيـــد التحقيق لأن السلطات تجـــد نفســـها امام مطالب ملحة يقتضيها النمو الاقتصادى ، فهى تحتـــــاج الى التعليم الفنى حتى ترضى حاجيات الصـــناعة على الفور ، ولذلك كان التعليم الفنى هدفا للضغوط المتضاربة فهو هدف للادارة من ناحية ، وهذه تتمثل فى الدولة ويدفعها الى الاشراف عليه فى بعض الدول دافع الربح ، وهو هدف من الناحية الأخرى لأولئك الــذين ينادون بأن يكون التعليم ذا طابع انسانى ، وأولئك لا يهتمـــون كثيرا بأن يكون التعليم الفنى عاملا من عوامل التوسع الاقتصادى .

واقع التعليم الفنى ومشكلاته :

ترتفع النسبة المئوية للمقبولين بالصف الأول فى التعليم الفنى الى الحاصلين على الشهادة الاعدادية بدرجة ملحوظة فى السنوات الأخيرة ، ويظهر من استقرار الاحصائيات أن النسبة كانت ٤٢٪

فى العام ٧٥/٧٤ وتوالت فى الزيادة فى السنوات المتوالية حتى وصلت الى ١ر٥٤٪ فى العام ٨٣/٨٢

وتتفاوت النسبة المئوية للمقبولين بالتعليم الفنى فى مجتمعى البنين والبنات ، فنجد أن النسبة المئوية للمقبولين فى مجتمع البنين ٦ر٤١٪ من الحاصلين على الشهادة الاعدادية فى العام ١٩٧٥/٧٤ بينما كانت هذه النسبة فى مجتمع البنات ٩ر٤٢٪ من الحاصلات على الاعدادية .

واستمرت النسبة المئوية للمقبولين بالتعليم الفنى فى التزايد سنة بعد أخرى حتى وصلت فى مجتمع البنين الى ٦ر٥٣٪ من الحاصلين على الاعدادية ، بينما بلغت فى مجتمع البنات ٧ر٥٤٪ من الحاصلات على الاعدادية . ومعظم هذه الزيادة فى التعليم التجارى حيث يشتد اقبال البنات على هذا النوع من التعليم الفنى(٨) .

أما بالنسبة لـ « أنواع » هذا التعليم ، فهناك تفاوت واضح ، ففى العام ٧٥/٧٤ كانت النسبة المئوية للمقبولين بالتعليم الصناعى ١ر٢٦٪ من جملة المقبولين فى التعليم الفنى ، فى حين استوعب التعليم التجارى معظم المقبولين بالتعليم الفنى حيث وصلت نسبتهم الى ٦ر٦٣٪ أما التعليم الزراعى ، فقد استوعب أقل نسبة حيث بلغت نسبة المقبولين به ٣ر١٠٪ فقط . وبمتابعة النسب المئوية للمقبولين بأنواع التعليم الفنى فى السنوات المتوالية ، نلاحظ أن النسب المئوية للمقبولين فى التعليم الصناعى ترتفع تدريجيا سنة بعد أخرى حتى لقد وصلت الى ٥ر٣٠٪ من جملة المقبولين فى العام ٨٣/٨٢ . وفى التعليم الزراعى نلاحظ تحركا نحو الارتفاع لكن ببطء شديد اذ تصل نسبته الى ٩ر١١٪ فى العام ٨٣/٨٢ ، وبدأت نسبة القبول بالتعليم التجارى تتناقص حتى بلغت ٥ر٥٧٪ فى العام ٨٣/٨٢ ، كما يدل على ذلك الجدول التالى :

إجمالى المقبولين بالصف الأول من التعليم الفنى بأنواعه
والنسبة المئوية للمقبولين بكل نوع إلى إجمالى المقبولين

العام الدراسى	المقبولون بالتعليم الصناعى		المقبولون بالتعليم الزراعى		المقبولون بالتعليم التجارى		جملة المقبولين بالتعليم الفنى
	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	
٧٥/٧٤	٣٠١٨٠	٢٦,١	١١٨٩٦	١٠,٣	٧٣٢٦٨	٦٣,٦	١١٥٣٤٤
٧٦/٧٥	٣٣٧٣٨	٢٦,٠	١٢٧٧٥	٩,٨	٨٣٤٦٥	٦٤,٢	١٢٩٩٧٧
٧٧/٧٦	٣٥٥٠٨	٢٦,٤	١٣٦٢٩	١٠,٠	٨٥٨٧٢	٦٣,٦	١٣٥٠٠٩
٧٨/٧٧	٤١١٤١	٢٧,٧	١٥٧٠٣	١٠,٥	٩١٦٠٥	٦١,٨	١٤٨٤٤٩
٧٩/٧٨	٤٧٦٧٨	٢٥,٦	١٨٥٠٦	١٠,١	١١٨١٦١	٦٤,٣	١٨٤٣٤٥
٨٠/٧٩	٥٣٣٤٥	٢٦,٨	٢٠٢٢١	١٠,٢	١٢٥١٢٤	٦٣,	١٩٨٦٩
٨١/٨٠	٦٢٨٧٣	٢٧,٥	٢٥٥٤٩	١١,١	١٤٠٩١٦	٦١,٤	٢٢٩٣٣٨
٨٢/٨١	٧٠٧٩٨	٢٨,٤	٢٧٦١٠	١١,١	١٥٠٦٨٣	٦٠,٥	٢٤٩ ٩١
٨٣/٨٢	٦٨٥٨٦	٣٠,٥	٢٦٨١٢	١١,٩	١٢٩٤٢٩	٥٧,٥	٢٢٤٨٢٧

جدول رقم ٦

ويواجه التعليم الفنى عددا من المشكلات التى تعوق تحقيق الأهداف المرجوة منه ، ونسوق مثالا على ذلك بعض المشكلات التى تواجه التعليم الصناعى .

ــ تعدد الوزارات والجهات التى تتولى الإعداد لكل من مستوى العامل الماهر والمستوى الفنى حيث يتم اعداد العامل الماهر فى المدارس الثانوية الصناعية التابعة لوزارة التربية والتعليم ، وفى مراكز التدريب التابعة لوزارة الصناعة ، ووزارة الانتاج الحربى ، ومراكز التدريب الخاصة ببعض المؤسسات والمصانع . كما يتم اعداد الفنيين ، فى المدارس الفنية الصناعية التابعة لوزارة التربية والتعليم ، وفى هذا معاهد اعداد الفنيين التابعة لوزارة التعليم العالى .

ــ عدم توافر البيانات الاحصائية عن الاحتياجات من القوى العاملة بمستوياتها المختلفة على المدى القصير والطويل حتى يكون التخطيط للتعليم الصناعى مبنيا على الدراسة والاحصائيات الدقيقة الشاملة ، بما يحقق تلبية حاجة المجتمع من القوى العاملة بمستوياتها وبكمياتها المطلوبة من كل مهنة ، حسب احتياجات خطة التنمية ووضع الأولويات حتى لا تواجه البلاد بتأهيل أفراد فى تخصصات لا تدعو الحاجة اليها ، فى نفس الوقت الذى تشكو فيه مجالات أخرى من النقص فى الأيدى العاملة اللازمة لها ، مما يعوق من سرعة عملية التنمية(١٠) .

ــ عدم استجابة معظم المؤسسات الصناعية الى تدريب طلاب المدارس الصناعية بها رغم أن الحاجة تدعو الى استكمال تدريب الطلاب فى هذه المؤسسات ، حتى يكون الطالب على مستوى مناسب من الكفاية والتدريب ، يتفق مع مجالات العمل التى سيعمل بها بعد تخرجه .

— انخفاض معدلات الصرف على الطالب بالمدارس الصناعية اذا ما قورنت بمثيلاتها حتى فى الدول النامية (مثلا يتكلف الطالب المصرى نحو ٣٧٪ مما يتكلفه الطالب فى العراق) .

— عزوف الطلبة المنتهين من المرحلة الاعدادية عن الالتحـــاق بالتعليم الصناعي ، ويرجع ذلك الى عدة أسباب اهمها(١١) :

× المركز الاجتماعى المتدنى الذي يضع النظام الاجتماعىفى مصر المشتغلين بالعمل اليدوى فيه .

× افتقار خطط ومناهج التعليم قبل المرحـــلة الثانوية الى القدر المناسب من الدراسات الفنية والمهارات اليدوية ، وممــا يساعد على اكتشاف ميـــول الطالب ، وتنمية اتجاهاته واحترامه للعمل اليـــدوى .

× الافتقار الى نظام للتوجيـــه المهنى ، لتوجيه الطـــلاب وارشادهم ومساعدتهم على اكتشاف ميولهم وقدراتهم وتحـــديد مسارات تعليمهم .

× قلة الفرص المتاحة أمام خريجي المـــدارس الصناعية لمواصلة التعليم .

— عزوف المهندسين من خريجى الجامعات والمعاهد العليا من العمل بالتعليم الصناعي لعدم وجود الحوافز الكافية لتشجيعهم على العمل بالتدريس .

— قيام أجهزة الحكم المحلى باجراءات تتعارض والتخطيط السليم ، دون الرجوع الي الوزارة او الالتزام بالقرارات الوزارية المنظمة وعلى سبيل المثال :

× الاستيلاء علي بعض المبانى الجديدة المنشـــأة اصـــلا ، لتكون مدارس صناعية لاستخدامها ككليات جامعية .

× انشاء تخصصات جديدة بالمدارس الصناعية القائمة بها ، دون دراسة للاحتياجات ودون الرجوع الى الوزارة مع عدم توفير التجهيزات او هيئات التدريس اللازمة .

× زيادة كثافة الفصول عن الحد المقرر ، لاستيعاب اكبر عدد من الطلاب ، مما يعود بالضرر على العملية التعليمية .

وكمثال آخر ، نجد التعليم الزراعي يواجه هو الآخر كما غير قليل من المشكلات ، يمكن أن تذكر منها(١٢) :

— عدم وجود بيانات دقيقة عن احتياجات قطاعات الانتاج والخدمات المختلفة من خريجي المدارس الثانوية الزراعية سواء من الناحيتين الكمية او النوعية .

ولما كان تخطيط التعليم الزراعي يجب أن يرتبط ارتباطا سليما وواقعيا بالاحتياجات من القوى العاملة حتى لا تواجه البلاد بتأهيل افراد فى مجالات او تخصصات لا تدعو اليها الحاجة فى الوقت الذى تشكو فيه مجالات اخرى من النقص فى الأيدى العاملة اللازمة لها .

— عدم تقدم الطلاب الحاصلين على مجاميع عالية فى الشهادة الاعدادية للالتحاق بالمدارس الثانوية الزراعية الأمر الذى ينعكس أثره على المستوى العلمى لخريجي المدارس الزراعية .

— الاستيلاء على مزارع المدارس الزراعية ، أو انتقاص مساحة هذه المزارع مما يضر بالناحية العملية فى المدرسة الثانوية الزراعية .

— احجام كثير من الهيئات والمصانع ومراكز الانتاج عن تدريب طلاب المدارس الزراعية بها ، ذلك انه نظرا للتقدم

التكنولوجى الذى أشرنا اليه ، والــذى ينعكس على التجهيزات والمعدات ، فانه من الصعب على المدارس الزراعية ملاحقة هذا التطور السريع ، كما أنه يكاد يكون من المستحيل امداد المــدارس الزراعية بالوحدات الكبيرة من الآلات والأجهزة التى تماثل المناظر لهــا فى مراكز الانتــاج ، مثل أجهزة استخراج الزيوت والبسترة وصناعة السكر والمطاحن ومضارب الأرز .

ومن هنا فقد برزت أهمية استكمال تدريب طلاب المدارس الزراعية فى الشركات والمصانع والهيئات ومراكز الانتاج الزراعى، حتى يكون الطالب على مستوى مناسب من الكفاية والتــدريب يتفق مع مجــال العمل الذى سيعمل به بعد تخرجه ، الا أن كثيرا من هذه الهيئات يحجم عن تدريب طلاب هذه المدارس بهــا بحجة أن هذا التدريب يؤثر على الانتــاج .

واذا كانت هنــاك وزارات وهيئات أخرى تشارك فى التعليم الفنى ، فما هى هذه الجهود التى تبذلهــا فى هذا المجــال ؟ هذا هو ما يدلنــا عليــه الجــدول التالى الذى يوضــح عدد وأنواع المدارس الفنية وفق احصاء ١٩٨٢/٨١

عدد وأنواع المدارس الفنية وفق إحصاء ٨١/ ١٩٨٢

التبعية	نوع المدارس	عدد المدارس	عدد التلاميذ	الموقع	مدة الدراسة	المؤهل الممنوح ..
وزارة الصحة	مدارس الممرضات	١٢٩	١٠٫٩٣٩	جميع المحافظات	٣ سنوات	دبلوم تمريض
وزارة الصحة	مدارس المسعفين	٢١	٢٫٢٩٦	" " "	"	" اسعاف
وزارة الصناعة	مدارس التلمذة الصناعية	٣٧	٧٫٨٠٠	" "	"	" تلمذة صناعية
شركات ومؤسسات القطاع العام	مدارس صناعية	٣٢	٦٢٥	" "	"	" ثانوى صناعى
وزارة الدفاع	مدارس التدريب التطوعية	?	٤٩٫٤٥٩	القوات المسلحة	"	" " "
وزارة المواصلات	مدارس البريد الثانوية	١٧	١٫٥٧٢	جميع المحافظات	"	" بريد ثانوى
وزارة النقل	مدارس النقل النهرى	١	٣٤٦	مصر القديمة	"	" نقل
وزارة النقل	مدارس وردان السكك الحديدية	١	٢٠٠	وردان	"	" سكك حديدية
وزارة الكهرباء	مدارس التلمذة الصناعية	١	١٥٠	القاهرة	"	" تلمذة صناعية
وزارة البترول	" " "	١	١٤٢	السويس	"	" " "
هيئة قناة السويس	" " "	١	٤٢١	بور سعيد	"	" " "
الجملة			٧٣٫٨٥٧			

جدول رقم (٧)

ويلاحظ أن طاقة هذه المدارس المهنية من الحاصلين على الشهادة الاعدادية ماتزال محــدودة اذ لم تزد عن ٦٪ من جملة مخرجات المدارس الاعدادية ، وهذا قدر محــدود جـدا بطبيعـة الحال ولابد من دخــول وزارات جديدة ، ومضاعفة عدد هــذه المدارس وتنويع تخصصاتها .

وهناك دور آخر للوزارات والهيئات والمؤسسات فى هــذا المجــال ، يتمثل فى مراكز التدريب المختلفة التى تقيمها وتنظمهــا لاستقبال أعداد كبيرة من المتسربين أو المنتهين من الحلقة الأولى (ابتدائى) ولكن لمدد قصيرة تتراوح ما بين ثلاثة أشهر وستة ، وقد تصل الى سنة وهى فى الوقت الحاضر لا تشترط مؤهلا دراسيا، فيما عدا الالمــام بالقراءة والكتابة ، وهى تغطى مختلف الحــرف والأعمال التى يحتاجها المجتمع فى الوقت الحاضر ، وتستوعب ما لا يقل عن ١٥٠ الف دارس سنويا ، ونذكر على ســبيل المثال لا الحصر(١٢) :

ـــ وزارة التعمير والاســكان(*) ، وتشرف على ٦٥ مركزا المحافظات ، طاقتها الاستيعابية ١١٦٠٠ تلميذا .

ـــ وزارة القوى العــاملة وتشرف على ٨ مراكز فى مختلف المحافظات ، طاقتها الاستيعابية ١١٦٠٠ تلميذا .

ـــ وزارة الشئون الاجتماعية وتشرف على ٢٣ مركــزا فى مختلف المحافظات ، طاقتها الاستيعابية ٤٤٠٠ تلميذا .

ـــ وزارة الصــناعة وتشرف علــى ٣٧ مركــزا فى مختلف المحافظات طاقتها الاستيعابية ١٣ الف تلميذا .

ويلاحظ ان جميــع الوزارات تتبعهــا مراكز تدريب وكذلك المؤسسات العامة مثل مراكز التدريب التى تتبع المقاولين العرب

وتنتشر فى مختلف المحافظات وتخرج سنويا ما لا يقل من ٦٠ الف عامل حرفى فى مختلف أعمال التشييد والبناء .

وقد قام الجهاز المركزى للتعبئة والاحصاء بالتعـــاون مع وزارة القوى العـــاملة والمـــالية باجراء دراسات لحصر مراكـــز التدريب على المستوى القومى ، فبلغ عددها ٥٥١ مركزا ومدرسة موزعة على جميع الوزارات والمؤسسات وتنتشر فى كل المحافظات، وتقدر طاقة هذه المراكز الاستيعابية بنحـــو ١٥٠ الف دارس .

وفى دراسة علمية حديثة ، أسفرت معالجة كفاءة التعـــليم الثانوى الصناعى الكمية عن وجود فجوة بين العرض المتـــــاح من الخريجين والطلب عليهم فى عام ١٩٨١/٨٠ حيث بلغ عرض الخريجين ٣٦٧٤٧ خريجـــا ، فى حين كان الطلب ٣٢١٠٠ خريجـــا أى بزيادة المعروض من الخريجين عن الطلب عليهـــم قدرهـــا ٤٦٤٧ خريجـــا . وفى رأينا أن جهود التنمية اذا اتسعت وتنوعت، فانه من العسير أن نشكو من بطالة فى هذا القطاع(١٤) .

كما أوضحت التقديرات التنبوئية متوسطة الأجل التى قـــام بهـــا الباحث على وجود فجوة بين العرض المتـــاح من خريجى التعليم الثانوى الصناعى والطلب المتوقع عليهم عام ١٩٩٠ ، فعلى حين بلغ المعروض من خريجى الثانوى الصناعى ٥٣٦٦١ خريجا ، قدر الطلب المتوقع عليهم فى نفس العـــام بنحو ٤٩٧١٥ خريجـــا اى بزيادة العرض عن الطلب المقدر بنحو ٣٩٤٦ خريجا .

وقد أوضحت نتـــائج الدراسة الميدانية أن هناك اتفاقا بين كل من الخريجين والمشرفين على تشغيلهم بضرورة زيادة جرعات التدريب العملى فى المدرسة لطالب التعليم الصناعى حيث جـــاء فى استجابات الخريجين ونسبتهم تصل الى أكثر من ٩٦٪ بأنهـــم فى حاجة الى زيادة ساعات التدريب العملى(١٥) .

وقد جاءت استجابات كل من المشرفين على تشغيل حملة الثانوى الصناعى ، واستجابات رجال التعليم الصناعى متفقة فى تحديد العوامل التى تعوق مواءمة الخريجين للمهن ، وهى على الترتيب التالى :

١ — غياب المؤسسة الصناعية عن المشاركة فى ادارة وتصميم المنهج الدراسى .

٢ — انعزال المدرسة الصناعية عن البيئة المحيطة بها .

٣ — تخلف المنهج الدراسى الصناعى عن ملاحقة التغيرات الحادثة فى المجال الصناعى .

٤ — قلة الامكانيات المادية والبشرية المتاحة للتعليم الصناعى بوجه عام والمتاحة للتدريب العملى على وجه الخصوص .

٥ — القصور الواضح فى تطبيق أساليب التوجيه المهنى المدرسى لطلاب التعليم الصناعى .

٦ — تسعير الشهادات ، وما يتبع ذلك من نظم للحوافز والأجور .

٧ — القصور فى أساليب الالتحاق بالمدرسة الثانوية الصناعية ولا سيما فى الاعتماد على مكتب التنسيق الحالية .

٨ — عدم تقنين التخصصات المدرسية وربطها بالاحتياجات الفعلية من مهن فى سوق العمل .

٩ — قصور فى أسلوب الاختيار المهنى المتبع(١٦) .

١٠ — ضعف كفاية المعلم الصناعى .

وعندما صدر القانون رقم ٧٥ لسنة ١٩٧٠ فى شأن التعليم الفنى والذى حدد مستويات هذا التعليم وأهدافه وشروط القبول فيه ، ونظام الدراسة .. الخ . أشار الى ضرورة وجود

مستويين للتعليم الفنى التابع لوزارة التربية والتعليم أولهما وهو مستوى العمال المهرة وهو الذى كان موجودا وتشرف عليه الوزارة على مستوى الجمهورية ؛ وثانيهما : مستوى الفنيين وهو الذى أوجب القانون أن تبدأ الوزارة فى الاعداد له ة. وبالفعل تم افتتاح أول مدرسة — وهى مدرسة جلال فهمى الفنية الصناعية — على أساس أن تكون مدة الدراسة بها خمس سنوات لا ثلاثة كما هو الشأن فى مدارس التعليم الصناعى لاعداد الفنيين الصناعيين. وقد تم انشاء هذه المدرسة الفنية للميكانيكا والكهرباء بشبرا فى العام ١٩٧١/٧٠ وذلك بالتعاون مع حكومة جمهورية المانيا الديمقراطية(١٧) .

وقد توالى انشاء مدارس على هذا النحو فى السنوات التالية مثل مدرسة القاهرة الفنية المعمارية بدار السلام (١٩٧٣/٧٢) ومدرسة الاسكندرية الفنية الصناعية بمحرم بك (١٩٧٤/٧٣) وذلك بالاتفاق مع انجلترا . ومدرسة اسوان الفنية الصناعية (١٩٧٩/٧٨) ، أيضا بالاتفاق مع انجلترا ومدرسة طنطا الفنية النسجية (١٩٧٩/٧٨) ومدرسة الحديد والصلب التجريبية الفنية الصناعية بالتبين (مجمع مراكز التدريب بالحديد والصلب) (١٩٨٠/٧٩) .. الخ . وقد وصل عدد هذه المدارس الى ١٤ مدرسة عام ١٩٨١/٨٠ . كان عدد التلاميذ المقيدين بها ٨٦٦٩ طالبا(١٨) . مع ملاحظة انه فى كثير من الأحيان لا تكون المدرسة المنشأة « جديدة » تماما اذ فى الغالب يتم تحويل مدرسة ذات السنوات الثلاث الى ذات السنوات الخمس .

وتبين النسبة الاجمالية للناجحين فى المدة المقررة فى مخطط يمثل تدفق خمس أفواج(*) انها لا تتعدى ٦٥٪ ، بمعنى أن من قضى خمس سنوات فقط (وهى المدة المقررة للدراسة) ثم تخرج من طلاب الأفواج الخمسة هم الذين يمثلون هذه النسبة . ومعنى ذلك أيضا أن الباقى (الذين يمثلون نسبة ٣٥٪ من مجموع

الطلاب المستجدين في هذه الأنواع) تخلفوا عن التخرج في الموعد المقرر اما بسبب الرسوب في واحدة من سنوات الدراسة ، أو تسرب وترك الدراسة قبل الحصول على شهادات الدبلوم(٩) .

وتظهر نسب الرسوب في نفس المخطط تدرج ارتفاعها من الصف الأول وحتى الصف الخامس اذ هي على الترتيب كالتالي (٩ر١٪ — ١ر٢٪ — ٢ر٦٪ — ٩ر٨٪ — ٣ر٢٠٪) ومن الواضح أن نسبة الرسوب في الصف الأخير تعتبر نسبة عالية بشكل واضح عن سابقاتها من النسب في الصفوف الأخرى . ويمثل اجمالي الرسوب في الصفوف المختلفة نسبة تصل الى ٣٤٪ تقريبا من مجموع الطلاب .

وتظهر نسب التسرب انخفاضا متدرجا من الصف الأول وحتى الصف الخامس ، اذ كانت على التوالي (٥١٥ر٪ — ٢١٠ر٪ — ٢٥٠ر٪ — ١١٤ر٪ — ٠٨٤ر٪)وهذه النسب بوجه عام تعتبر ضئيلة اذا ماقورنت بالنسب الموجودة في نظم اخرى لاعداد الفنيين الصناعيين في المعاهد التابعة لوزارة التعليم العالي :

•• لتصويب مسار التعليم الفني :

انه لمن الخطأ الاستمرار في تلك الثنائية البغيضة التي تقسم التعليم الى ثانوى عام اكاديمي يحظى به في اغلب الأحوال أبناء البورجوازية المصرية مع ترك هامش صغير لأبناء الفقراء حتى تكتمل الصورة ويمتص الغضب المكبوت ، وثانوى فني جمهرته الغالبية من أبناء غير القادرين اقتصاديا واجتماعيا .

وتصويب ذلك انما يكون بالاتجاه نحو الالتحام بين اساسيات التعليم الفني والتعليم العام أو بين الثقافتين العامة والمهنية على أساس المزج بين العلم والعمل والتكنولوجيا ، فالمهنيون في العصر الحديث في حاجة الى مثقفين نظريا ، كما أن

التعليم الجامعى النظرى فى حاجة الى مثقفين مهنيا . فالثقافة المهنية مطلوبة فى التعليم الجامعى ، بقدر ما هى مهمة للعمال والفنيين . والثقافة العامة علمية واجتماعية لها اهميتها لدى العمال والفنيين بقدر ما هى مهمة لدى المحامين والأطباء والمدرسين وغيرهم ، فنحن نعيش فى عصر يتميز بوحدة المعرفة(٣١) .

لقد آن الأوان ، أن نخلص التعليم الثانوى العام من كونه يعنى فقط بالمواد التى تعتبر اعدادا لكليات جامعية معينة ، وأن نخلص التعليم الثانوى الفنى من كونه يعنى فقط بالمواد والتدريبات التى تعتبر اعدادا لمهنة معينة ، وان تحل محلها ثقافة عامة ملتحمة بالثقافة المهنية مع ترك مجالات كثيرة للاختيار حتى لا تزدحم الخطة .

ولا شك ان المرحلة الثانوية (العامة والفنية) هى المجال الطبيعى لهذا الالتحام المنشود ، فالتعليم فى المدرسة الثانوية العامة يهدف ، كما ينص القانون الخاص به ، الى الاعداد للتعليم العالى والجامعى ، ويهدف التعليم الفنى الى اعداد العمال المهرة فى مختلف المجالات . ويمكن القول أن التعليم فى الصف الأول من المدرسة الثانوية العامة الحالية ، يتسم باللفظية والاهتمام بالدراسات النظرية دون العناية بالفهم واكتساب الصفات والمهارات العقلية والعملية والسلوكية التى تنمى الشخصية وتعنى بالتكوين المتكامل للتلاميذ ، والتعليم فى هذا الصف يكاد يكون خلوا من اى دراسات فنية عملية وتطبيقية ، مما يباعد بينه وبين الدراسة من مدارس التعليم الفنى ، الأمر الذى يتطلب ادخال بعض المواد الفنية فى التعليم الثانوى العام وزيادة وزن المواد الثقافية فى التعليم الفنى ، كذلك فتح الأبواب والمداخل لخريجى التعليم الفنى ، وتمشيا مع الاتجاهات التربوية الحديثة ، فان الكثير من الدول تعزف عن فكرة التخصص

المبكر ، لذلك كان الحل الأمثل هو الأخذ بنظـــام المزج الالتحامى بين التطبيق والعلم حتى يجمع بين المـــواد النظرية والعملية والفنية والتكنولوجية فى اطار واحد ، تلتحم فيه الدراسات النظـــرية والتطبيقات العملية بحيث يكون العمل فيها ركيزة التعليم ، وذا مضمون علمى ، واتصالا بالعمل والانتاج فى البيئة ، وبحيث يكتسب التلاميذ المهـــارات اليدوية التى تمكنهم من الاتجـــاه فى حيـــاتهم العملية الى احتراف مهنة ما ، بعد التدريب عليهـــا تدريبـــا خاصا مما يكسبهم احترام العمل اليدوى وتقديره ، وبذلك يمكن القضاء على الحاجز التقليدى بين التعليم العـــام والتعليم الفنى ، باعطاء الأول بعدا عمليـــا مهنيا ، وتدعيم الثانى بمزيد من العمق العـــلمى والثقافى(٣٢) .

والجدير بالذكر أن هذا الاتجـــاه نحـــو الدمج بين التعليم الفنى والتعليم العـــام ، انما هو اتجـــاه عالمى ، فمنظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) ترى أن المقصـــود بالتعليم التقنى والفنى ، والمهنى هو جوانب العملية التربوية التى تتضمن بالاضافة الى التعليم العـــام دراسة التقنيات والعـــلوم المرتبطة بهـــا واكتساب المهارات وضروب الفهم والمعارف المتسمة كلهـــا بالطابع العملى فيما يتعلق بالمهن والأعمال فى شتى قطاعات الحياة الاقتصادية والاجتماعية ، فهو جزء اذن لا يتجزأ من التعليم العـــام وان كان ســـبيلا للالتحـــاق بقطـــاع معين . وهـــو كذلك وجه من أوجه التربية المستديمة ، يقوم بالاسهام فى تحقيق أهداف المجتمع بتحقيـــق مزيد من الديمقراطية والتقدم الاجتماعى والثقافى والاقتصادى عن طريق تنمية طاقات الفرد الكامنة تمهيدا لمشاركته الايجابية فى السعى لتحقيـــق هذه الأهداف وحتى يكون التعليم التقنى عنصرا من عناصر التربيةالمستديمة، فانه ينبغى دمج التعليم التقنى والمهنى والتعليم العـــام فى كافة مسالك التعليم بعد

الابتدائى ، كما ينبغى أن يكون جزءا لا يتجزأ من التعليم الأساسى لكل فرد ، وذلك بانشاء نظم تربوية مفتوحة ومرنة ، وبمراعاة احتياجات الأفراد التعليمية وتطور المهن والوظائف(٢٣) .

وحتى يتم مثل هذا الدمج أو التقريب ، فلا يمكن الاعتماد على (التربويين) وحدهم بل لابد من اسهام الخبرات المتوفرة فى مواقع الانتاج والخدمات ممن يمكن تسميتهم بـ (غير المهنيين) أى غير المشتغلين بمهنة التعليم . وهناك تجارب عدة فى بعض البلدان أثبت فيها اسهام هؤلاء نتائج طيبة .

ففى يوغسلافيا يستعان بغير المهنيين فى مجال التسيير الذاتى الذى صار قاعدة فى المؤسسات اليوغسلافية ، فالاختصاصيون من خارج مهنة التعليم يسهمون فى التسيير الذاتى وفى الاعداد والتدريب . وتواجه هذه التجربة ـ شأن تجارب التسيير الذاتى فى البلدان الاخرى ، بعض المشكلات ، وأهمها : أن معالجة هؤلاء الاختصاصيين أو « غير المهنيين » الموضوعات يغلب عليها الطابع الفنى البحت ، وأن اللغة التى يستعملونها غالبا ، لا تكون مألوفة للعمال ، فضلا عن غزارة المعلومات المطلوب استيعابها ، وعن وجود عدة مستويات للتنمية داخل البلد الواحد(٢٤) .

ـ وفى تنزانيا ، لا يستطيع هذا البلد الاعتماد على المعلمين وحدهم لتأمين تربية تستهدف التغيير وخلق مجتمع جديد ، كما أنه ليس بمقدوره أن يتحمل زيادة ضخمة فى كلفة التعليم بسبب الحاجة الى رفع عدد المعلمين الى عدة أمثال والى مضاعفة التجهيزات المدرسية ومن هنا تصبح الاستعانة بغير المهنيين عنصرا أساسيا لتلبية الحاجات التعليمية الملحة ، ويصبح جميع المتعلمين وذوى المهارات معلمين .

ـــ وفى المانيا الديمقراطية ، تهدف الجهـــود المبذولة لربط التعليم بدنيا العمل الى تصحيح بعض الأوضاع الناجمة عن تقسيم العمل ، والى الوفاء بحاجات الانتاج والمجتمع ، فعـــلى مستوى التعليم الثانوى العام ، يخصص يوم عمل فى المصنع ، بعد خمســـة أيام من الدروس الصفية ، كما يقوم تعـــاون وثيق بين المعلمين والعمال ، وتبذل جهود للتغلب تدريجيا على التناقضات بين دور هؤلاء وأولئك ، وذلك باتخاذ عدة تدابير أهمها : تطوير مدارس التعليم العام باعطائها طابعا بولتكنيكيا واسعا ، وحشد واعداد هيئة متخصصة من « المعـــلمين ـــ العاملين » (مدرســـو التعليم البولتيكنيكى) الذين يكملون دور المرشدين و « العـــاملين ـــ المعلمين » فى المصانع ومحاولة جعل مواقع العمـــل أكثر ملاءمة لتعليم منهجى منظم ، ووضع مناهج تجمع بين التعليم النظـــرى والعملى التطبيقى ، على أن يتم تخطيطها بالتعـــاون الوثيق بين معلمى المـــدارس والعاملين فى المصانع . وأخيرا يتعين على المعلمين النظاميين مراعاة مبادىء التعليم البولتيكنيكى فى جميع المواد(٢٥) .

وقد أكدت (استراتيجية تطوير التربية العربيـــة) ، ذلك العمل الاســـتراتيجى الضخم والذى ســـاهمت مصر فى مختلف مراحله ـــ على ضرورة تغذية التعليم العام بالدراسات والتطبيقات التكنولوجية فنظرا لضخامة الجهود التى تبذلها أو تفكر فى بذلها جميع البلدان العربية فى سبيل التنميـــة ، ينبغى أن يقـــوم مفهوم التعليم على أساس أنه يعد الانسان للحياة فى عصر متميز بتقدم كبير فى مجال العلم والتكنولوجيا ، ومن ثم يجب أن تتخذ الخطوات العملية لجعل التعليم التقنى والمهنى جـــزءا لا يتجزأ من النظـــام التعليمى العام والاهتمام بنوع خاص بقيمته الثقافية . ومن ناحية أخرى يجب أن تتخذ الاجراءات أيضا حتى لا يستهدف التعليم العام

تقين المعارف فحسب ، بل على اعداد الطالب أيضا للمشاركة فى الحياة[٢٦] .

والشروط الممهدة للتربية التكنولوجية تمس أكثر من جانب فى مناهج التعليم العام فيشترط فى هذه المناهج وبخاصة فى المرحلة الأولى من هذا التعليم أن تفى بالأغراض التالية :

ـ تسهيل اتصال التلاميذ بعالم التكنولوجيا عن طريق توجيه المواد المختلفة وبخاصة الرياضيات والعلوم الطبيعية .

ـ تدريب التلاميذ على لغة التعبير التكنولوجى وأساليبه وبصفة خاصة الرسم الصناعى .

ـ تعريف التلاميذ بالموضوعات التكنولوجية الأساسية ولاسيما خواص المعادن الواسعة الانتشار وطرق تحويلها الشائعة .

ـ تزويد التلاميذ بسائر المعلومات التى يمكن لهم استيعابها بشأن المنجزات التكنولوجية التى يتعاملون بها ويشاهدونها فى حياتهم مثل السيارات والقطارات والطائرات والأجهزة الكهربائية والآلات الحاسبة .

ـ تنمية المهارات الحركية الأساسية لدى الشباب بما فى ذلك اصلاح الأدوات والأجهزة .

هوامش الفصل الثامن

(١) محمد خيرى حربى : مستقبل التعليم العـام والفنى فى الجمهـورية العربية المتحدة ، مجلة الفكر المعاصر ـ القاهرة ، مارس ١٩٧١ ، ص ٢١

(٢) سعيد اسماعيل على : التعليم الثانوى ، الواقع والمستقبل ، القاهرة ، دار الثقافة والنشر ١٩٧٩ ، ص ١٠٧

(٣) اسماعيل صبرى عبد الله : مبادىء أساسية فى تخطيط التعليم ، مجلة الطليعة ، القاهرة ، مؤسسة الاهرام ، فبراير ١٩٧١ ، ص ٨٣

(٤) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : استراتيجية تطوير التربية العربية ، ص ٣٢٥

(٧) أ.ت. فلاندر : التدريب المهنى : هـل تكون له نظم أم يظل تروسـا فى الاداة الاقتصادية ، ترجمة أحمد خاكى ، مجلة مستقبل التربية ، القـاهرة ، العدد السابع ، يوليو / سبتمبر ١٩٧٤

(٥) محمد سيف الدين فهمى : التقدم التكنولوجى وتطور التعليم الفنى والمهنى فى العالم العربى . صحيفة التربية ، نوفمبر ١٩٧٠ ، ص ١٠٢

(٦) سعيد اسماعيل : التعليم الثانوى ، ص ١٤٣

(٢٩) العدد الخاص من أخبار المجالس القومية المتخصصة ، فبراير ١٩٨٤ ، ص ٣٠

(١٠) المجالس القومية المتخصصة : التعليم الفنى ، ودوره فى اعـداد القوى العاملة ، القاهرة . المركز العربى للبحث والنشر ، ١٩٨٠ ، ص ٢٧

(١١) المرجع السابق . ص ٢٨

(١٢) المرجع السابق . ص ٣٣

(١٣) المرجع السابق . ص ١٧

(*) تم فصل الوزارتين فى التشكيل الوزارى الأخير .

(١٤) دسوقى حسين عبد الجليل : الكفاية الخارجية للتعليم الثـــانوى الصـــناعى فى مصر ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعـــة عين شمس ، ١٩٨١ ، ص ١٥٩

(١٥) المرجع السابق . ص ١٦٠

(١٦) المرجع السابق . ص ١٦٢

(١٧) همـــام بدراوى زيدان : دراسة تقويمية لخريجى المـدارس الفنيـة الصناعية ــ نظام السنوات الخمس ــ رسالة دكتوراه غير منشـــورة ، كليـــة التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٣ ، ص ٥٥

(١٨) المرجع السابق . ص ٦٢

(*) فى الفترة من (٧١/٧٠ حتى ١٩٧٥/٧٤) (٧٥/٧٤ حتى٧٩/١٩٨٠).

(١٩) المرجع السابق . ص ٦٧

(٢٠) المرجع السابق . ص ٦٨

(٢١) المجلس القومى للتعليم الفنى ، ص ٦٥

(٢٢) المرجع السابق . ص ٦٦

(٢٣) المرجع السابق . ص ٦٧

(٢٤) محمد أحمد الغنام : اسهام غير المهنيين فى النشاطات التربوية ، مجلة التربية الجديدة ، بيروت ، العدد الثانى عشر ، أغسطس ١٩٧٧ ، ص ٦ ، ٧

(٢٥) المرجع السابق . ص ٨

(٢٦) استراتيجية تطوير التربية العربية ، ص ٣٢٥

الفصل التاسع

« امبراطورية » مدارس اللغات والتعليم الخاص !

مدارس اللغات والتعليم الخاص فى مصر « امبراطورية » خاصة تحكمها قوانين وقواعد عالم رأس المال والاستعمار بقيمهما وتقاليدهما واتجاهاتهما علي الرغم من « الثوب المصري » الذى ترتديه هذه المدارس . وهى تمثل « مركز قوة » بكل ما تحمله هذه الكلمة من معني من حيث املاء الارادة بوسائل معروفة تتراوح بين « الترغيب والترهيب » أو بين « سيف المعز وذهبه » !!

ولنبدأ اولا بمدارس اللغات ...

متى بدأت ؟

فليس غريبا ان تبدأ المدارس الأجنبية فى الظهور فى مصر مع التطلع الامبريالى للهيمنة على مصر بدءا من محاولة نابليون بونابرت سنة ١٧٩٨ ، فالامبريالية المتسلحة بالعلم الحديث كانت تدرك ان السيطرة لابد أن تكون « شاملة » و « متكاملة »، شاملة فتمتد الى كافة المجالات ، فلا تقتصر على المجال السياسى أو المجال العسكرى فحسب ، بل تشمل أيضا المجال الثقافى وكذلك المجال الاقتصادى ومتكاملة بمعنى أن يخدم كل من هذه المجالات، المجال الآخر فى سيمفونية واحدة . واذا كانت المجالات السياسية

والعسكرية والاقتصادية لها أساليبها ووسـائلها التى تخرج عن نطاق دراستنا ، فان المجال الثقافى كان من أهم وأقوى وسائله وأساليبه « التعليم » المتمثل فى المدارس والمعاهد العلمية المختلفة .

ولأن الاستعمار الفرنسى كان أسبق أجنحة الامبريالية الغربية فى الهجوم على مصر ، كانت المدارس الفرنسية أسبق المدارس الأجنبية ثم تلتها المدارس الانجليزية لنفس المنطق ،وهى كانت تباشير الاستعمار الانجليزى ، وان كان هذا لم يمنع ظهور مدارس أخرى ربما تكون أسبق ، ولكن لأسباب أخرى وهى القرب الجغرافى والسعى وراء المال وهربا من بلادها التى ضاقت السبل بهم فيها ، مثل المدارس اليونانية والايطالية(١) .

ولكى تتمكن هذه المدارس من المزيد من التغلغل رفعت الراية المحببة الى قلوب المصريين .. راية الدين تخفى تحتها أبشع ما عرفته أساليب الغزو الاستعمارى الثقافى من صور ، فجاء الكثير من هذه المدارس كمظهر من مظاهر نشاط « الارساليات » الدينية .

أما الارسالية الأمريكية ، فقد بدأ نشاطها سنة ١٨٥٤ حيث قدمت من الشام أثناء احتدام المنازعات الطائفية ، ويثير الارتباط بين قيام الفتن الدينية بالشام فى هذه الفترة ومجىء هذه الارسالية الى مصر ، التساؤل حول ما اذا كان قد قدر لمصر أن تشهد ما شهدته الشام من الفتن ؟والاجابة عن هذا السؤال برزت فى قيام المؤتمر القبطى سنة ١٩١١ مع ملاحظة أن عقده كان فى أسيوط وأن أسيوط كانت مركز النشاط الأمريكى التعليمى الدينى .

وقد استطاعت المدارس الأجنبية أن تترك بصمات وآثار واضحة على حياتنا بجميع جوانبها ، فمن الناحية الاجتماعية ، نجد أن تنوع الثقافات الغربية التى غزت مصر قد أدى الى بعض التفكك فى بعض الأسر المصرية التى كانت توفد أبناءها وبناتها الى هذه المدارس . أما من الناحية الاقتصادية ، فانه نظراً لان المؤسسات الاقتصادية التى كانت قائمة لم تكن تستخدم الا اللغات الأوربية والمعاملات الغربية ، فقد كانت تفضل دائماً استخدام خريجى المدارس الأجنبية مما جعل من هذه المؤسسات جيوبا ثقافية منغلقة على نفسها . أما من الناحية الثقافية ، فقد كان لعدم اشراف الدولة على هذا التعليم أثره السىء فى أن تترك الفرصة للمدارس الأجنبية فى أن تقوم بما تريده من دعاية وتوجيه للتلاميذ وتشكيلهم وفق ما يرغب أصحاب هذه المدارس ، ومن هنا كنت تجد الكتب المستعملة فى المدارس الأجنبية ، حافلة بصور التمجيد للدولة التابعة لها المدرسة ، كذلك ساهمت هذه المدارس فى اضعاف اللغة العربية لدى تلاميذها(٢) .

تمصير المدارس الأجنبية :

فلما حدث العدوان الثلاثى على مصر عام ١٩٥٦ ، كان ذلك ايذانا ببدء تحول خطير فى مسار هذه المدارس وتوجيهها وجهة مصرية باخضاعها للاشراف المصرى ، وكانت البداية ، فرض الحراسة على المدارس الانجليزية والفرنسية ، ثم توالى اصدار القرارات واللوائح بهدف مد المظلة المصرية على كل المدارس الأجنبية الى أن تحول اسمها الى « مدارس لغات » . ويمثل صدور القانون رقم ١٩٦٦/١٦ والقرار الوزارى رقم ١٩٧٠/٤١ فى شأن لائحته التنفيذية مرحلة جديدة من مراحل تطور مدارس اللغات حيث تأكدت رقابة الوزارة عليها ، وان هذه المدارس تهتم أساسا باللغات الأجنبية والتوسع فى تدريسها ، بل ان بعضها يدرس بعض المواد الدراسية بهذه اللغات الأجنبية .

ونص القانون كذلك ولائحته التنفيذية على أن مدارس اللغات « مدارس خاصة » وألزمت بتدريس التربية الدينية واللغة العربية والسير على مناهج وزارة التربية .

لكن قرارا وزاريا آخر صدر سنة ١٩٧٧ (رقم ١٧) وصف هذه المدارس وصفا جديدا بأنها « من المـــدارس التجريبية ذات الطبيعة الخاصة » وأنها « تتبع وزارة التربية والتعليم مباشرة » والمقصود هنا هو مدارس اللغـــات التي تبعت هيئة المعـــاهد القومية وبالتالى فقد بقيت مـــدارس اللغات التابعـــة للجمعيات الأهلية والأفراد على الحال السابق .

فى مناخ الإنفتاح .. استشرت مدارس اللغات :

وقد كان لسياســـة الانفتاح التى ســـادت مصر عقب حرب اكتوبر ١٩٧٣ أثرها الواضح فى اندفاع أولياء الأمور الى التكالب على الحاق أبنائهم بهذه المدارس ، فقد بدأت تستشرى الأنشطة التجارية ذات الطابع الأجنبى فى مصر من بنوك ومصاريف وفنادق وتوكيلات ... الخ مما أظهر الحاجة الى استخدام « عمـــالة » تتقن اللغات الأجنبية بصفة عامة واللغة الانجليزية بصفة خاصة وهى لغة الغازى الجديد ... الأمريكى !

كذلك فان اشتداد ساعد النشاط الطفيلى لعدد غير قليـــل من الفئات من المصريين فى هذه الفترة ربط بين عملها وبين العديد من المصالح الغربية فى الخارج المصدرة للسلع الاستهلاكية التى اشتد الطلب عليها ، فنشطت حركة الســـفر الى الخارج وحركة وفود العديد من الأجانب الى مصر .. وكل هذا ادى الى مزيـــد من الطلب الاجتماعى لتعلم اللغات الأجنبية .

ومن هنا فاذا كانت الرغبة فى تعلم لغة اجنبية من المفروض أن تبعث على الارتياح والسرور ، الا أن الأمر فى مصر فى هـذه الفترة ، قد أنذر بأوخم العواقب ، ذلك اننا اذا قارنا ما كان عليـه الأمر من قبل من تطلع الى اتقان لغة أجنبية فسوف نجد أن ذلك كان سبيلا الى الاتصال بالثقافة الغربية والاستفادة من انجازاتها .. لقد كانت وسيلة رئيسية لقـراءة الكتب والمراجـع والدوريات الأجنبية ، أما فى فترة الانفتاح فقد كانت لغير ذلك كمـا اسلفنا للقيام بالأنشطة الطفيلية .. للسياحة .. وهكذا .

لقد وجدت مدارس اللغات نفسها أمـام طوابير طويلة من راغبى الالتحاق بها ، فماذا يمكن أن نتوقع نتيجة لذلك ؟.. التهاب أسعار الالتحاق بها .. تدخل الوساطات والمحسوبيات ، وبذلك تحدث عملية فرز وانتقاء مستمرة بحيث لا يلتحـق بهذه المدارس الا أبناء الطبقة الجديدة من أغنياء الانفتاح فيحصلون على خدمة تعليمية مرتفعة ، ولا يجد أبناء جماهير الشعب أمامهم الا المدارس الحكومية التى بدأت تئن بأوجـه النقص والمشكلات مما افقـر الخدمة بهـا وزاد من تنفير الناس من تعليم أبنائهم بها .

لقد وصل الأمر ببعض الآباء الى « الحجز » لأبنائهم عقب « الميلاد » !! حتى يدركهم الدور .. ووصل الأمر بالمصروفات أن تبلغ عددا غير قليل من مئات الجنيهات فى العام الواحد تحت أسماء مختلفة أبرزها « التبرع » !!

وتفتقت قريحة الحكومة عن حل مثالى ؟! الا وهو الدخول فى هذا السباق ، بأن تنشىء هي الأخرى مدارس لغات فصدر قرار وزير التعليم رقم ٢ لسنة ١٩٧٩ ناصا على أن « ينشأ بمحافظات القاهرة والاسكندرية والجيزة مدارس لغـات تجريبية مشتركة ابتدائية واعدادية وثانوية ، ويلحق بكل مدرسة فصول حضانة » التى بدأت العمل فى العام الدراسى ١٩٧٩/٧٨

فكأن « الدولة » دخلت هنا كتاجر من تجار السوق مــع فارق هام وأساسى ليس فى صالح الدولة ، ذلك أنها استخدمت مبانى المدارس الحكومية المجانية فى « تعليم خاص » مما يعــد هدرا وخرقا صارخا لمبدأ « مجانية التعليم » فضلا عن «سحب» عدد غير قليل من المعلمين الذين تحتاجهم المدارس الحكومية .بل ان مدارس اللغات القائمة نفسها كانت تعــانى من نقص ملموس فى مدرسى اللغات ، فزادت المدارس الجديدة مشكلتهم تعقيدا .

وبالنسبة لتنظيم شروط القبول فى حضــانات اللغات ، نلاحظ وجود بعض الاستثناءات التى تفرضها الوزارة مثــل قبول ابناء وبنات الشهداء وأبناء وبنات العاملين والعاملات بهــذه المدارس واعطاء نسبة معينة لادارة المدرسة بالتجــاوز عن الحد الأدنى لسن القبول المقررة .

ومن المتوقع مادامت هذه المدارس تتميز بتمويل كبير وارتباط بالفئات ذات القدرة والحظوة الاقتصادية والادارية وبالتالى توفير العناصر الممتازة من المعلمين والاداريين .. نقول أنه من المتوقع بناء على هذا أن تجىء بنتائج الامتحــانات منبئة بتفــوق ملحوظ فى السباق الرهيب ، وبذلك نبدأ فى مشاهدة انقلاب كبير فى وظيفة التعليم فى المجتمع ... فعلى الرغم من كل ما قيل وما يمكن أن يقال عن العهود السابقة على فترة الانفتاح ا فقــد كان التعليم يمثل « مصعدا » اجتماعيا يتيح لأبناء الكثيرين أن يحصلوا عــلى امتيازات ومهارات وقدرات ادارية واقتصــادية فتتغير أوضاعهم الطبقية ، أما فى ظل الظروف الحالية فيتاح لأبناء القادرين العــديد من السبل والوسائل التى تجعلهم يستمرون فى مكانتهم الطبقية ، وتضــع العقبــات التى تحــول بين أبناء الفقــراء وبين تخطى ما يعيشونه من ظروف غاية فى القسوة !!

تقول نتائج امتحانات الشهادة الابتدائية عام ٧٩/٧٨ ، أنه بينما بلغت نسبة نجاح البنين فى المدارس الرسمية والخاصة المعانة ٤ر٧٦٪ وصلت فى مدارس اللغات الى ١ر٩٨٪ أما نتائج البنات ، فقد وصلت فى الأولى الى ٤ر٧٦٪ وفى الثانية ٢ر٩٩٪

أما فى الشهادة الاعدادية فقد بلغت نتيجة بنات المدارس الرسمية ٥ر٧٧٪ اما مدارس اللغات — ١ر٩٩٪ . وبلغت نسبة نجاح البنين فى الأولى ٦ر٧٥٪ وفى الثانية ٧ر٩٧٪ .

وفى شهادة الثانوية العامة (علمى) بلغت نتيجة البنات فى المدارس الرسمية ٧٧٪ وفى مدارس اللغات ٢ر٩٥٪ وبلغت نتيجة بنين الأولى ٥ر٧٠٪ وفى الثانية ٥ر٩٠٪ ويزداد الفرق فى الشعبة الأدبى ، اذ تصبح النسب وفق الترتيب السابق على النحو التالى : ١ر٦٥٪ للبنات فى مقابل ٨ر٩٦٪ والبنين ٢ر٦٣٪ فى مقابل ٧ر٩٥٪(٤) .

وعلى الرغم مما كان متوقعا من ارتفاع مستوى هيئات التدريس بتلك المدارس ، الا ان طبيعة عملها من حيث تدريس معظم المواد باللغات الأجنبية ، قد جعلها تواجه صعوبة بالغة فى الحصول على المستويات المطلوبة من هؤلاء ، اللهم الا من بعض بقايا محدودة العدد من قدامى خريجى هذه المدارس الذين نشأوا فيها ، ومارسوا العمل بها من سنوات مضت ، وان كانت هناك بعض العوامل التى تساعد على نقصان عددهم باستمرار نذكر منها(٥) :

— تدرج البعض بحكم اقدمياتهم الى وظائف النظارة والوكالة .

. — اجتــذاب شركات الانفتــاح والمشروعات الاستثمارية والبنوك الأجنبية للبعض بسبب المرتبات العالية والأجور المغرية.

وهناك صورة أخرى من صور الخلل الخطــيرة تتصل بالكتب المستخدمة فى هذه المدارس فهى عادة ترجمة صورة طبق الأصل من الكتب العربية المقررة بالمدارس الحكومية المناظرة ، فقد لوحظ فى السنوات القليلة الماضية أن الترجمات تعــانى من بعض أوجه قصور نجمل أبرزها فيما يلى(٦) :

* النزوع الى حرفية النقل الى الحد الذى قد يرتبك معه المعنى المقصود .

* اختــلاط الأمر أحيانا بالنسبة للمصطلحات الافرنجيــة المقابلة للمصطلحات فى النص العربى وبخاصة حين يكون المصطلح العربى ، وهو مترجم أصلا عن نظيره (الافرنجى) ينقصه التحديد والضبط والاتفاق فى الدلالة بين الترجمتين عن اللغــات الأجنبية مما يتلافى أى لبس أو تداخل فى المعانى ، أو اختلاف بين مترجم وآخر فى التقدير والاختيار .

* تواتر بعض الأخطــاء اللغــوية التى تقــع فى النص ، وتتسلل الى الطباعة آخر الأمر فى غفلة من الاشراف والمراجعة. وجميع ذلك من الأمور التى لا يجوز حدوثها فى كتب مدارس اللغات بالــذات .

* سقوط بعض الفقــرات من الأصــل العــربى أغفلتها الترجمة .

ان تأكيدنا على أن هذه النوعية من المــدارس تعتبر خرقا لمبدأ تكافؤ الفرص وانحيازا طبقيا واضحا ، لا ننفرد به ، فقــد أشارت اليه أيضا دراسة المجلس القومى للتعليم ، حيث ذكرت بالنص أنها :

« كانت — منذ أن بدأت المدارس الأجنبية فى مصر — لاتقبل الا نوعا معينا من التلاميذ من أبناء الطبقة القادرة فى المجتمع المصرى ، ولا تتعداها الى سواها من باقى طبقات المجتمع — مما أدى الى خلق طبقة تمثل ارستقراطية ثقافية تعلمت بهذه المدارس وكانت تسير أمور هذا البلد مما زاد فى نفوذ هذا النوع من التعليم الى حد كبير . ومعنى هذا أن التعليم الأجنبى كان ينتزع صفوة من أبناء الطبقة الراقية القادرة التى يتركز فى يد كثير منها الجاه والسلطان والتى تباشر أعمالا اقتصادية هامة ، الأمر الذى باعد بينهم وبين اندماجهم فى المجتمع والتحمس له ولمشاكله على الوجه المطلوب .

وهكذا أصبح المجتمع المصرى يتسم بوجود شرائح مختلفة فى نسيجه كل منها يتلقى تعليما فى نوع معين من المدارس ، مما اوجد بينها الكثير من التباين فى الاتجاهات والميول وحتى الانتماء للوطن . واذا كان هذا قد حدث فى الماضى فان الوجود الحالى لمدارس اللغات وارتفاع مصروفات التعليم فيها مازال يساعد على توسيع الفجوة بين أبناء طبقات الشعب من حيث تطبيق مبدأ ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية بيهنم »(٧) .

ومن الملاحظ أن أكبر وأقوى دافع للتكالب على هذه المدارس هو تعلم لغة أجنبية كما قدمنا — على فرض صدق النية والاخلاص فيه — يمكن تحقيقه من خلال المدارس الرسمية اذ عولج مستوى تعليم اللغة الأجنبية بها ووجه اليه اهتمام ملحوظ ، اذا لا يعقل أن يتعلم الطالب لغة أجنبية أولى مدة ست سنوات (٣ اعدادى + ٣ ثانوى) ثم يتخرج وهو لا يستطيع قراءة صحيفة أجنبية أو متابعة « فيلم » أجنبى مثلا وفهم لغته .

والعجيب أن المدارس عندما تعانى من نقص فى مدرس اللغات تلجأ الوزارة الى تعيين خريجى كليات الآداب والتربيةمن تخصصات

اخرى كالتاريخ والفلسفة كمدرسى لغة انجليـزية أو فرنســية على الرغم مما هو معروف من ضعفهم الواضح فيها ضعفا لا يتغلب عليه تدريب يستغرق عدة أسابيع ... واذا كان فاقـد الشىء لايعطيه ، فكيف نتوقع من طلاب هؤلاء المعلمين أن يتخرجوا وقد عرفوا لغة انجليزية أو فرنسية ؟

أما « الولاية » الثانية فى هذه الامبراطورية العجيبـة فهى المدارس الخاصة التى لا تعلم باللغة الأجنبية .

ثانيا ــ المدارس الخاصة :

وعلى عكس مدارس اللغات التى نشأت نشأة استعمارية على يد أدوات الامبريالية العالمية ، نشأت المدارس الخاصـة فى مصر نشأة وطنية على عدد من الوطنيين الذين كرسوا حياتهم لمعركة النضال ضد التخلف والاستعمار . ذلك أنه ازاء ما كانت تسير عليها سياسة الدولة بتوجيه الاحتلال من تفتير واضـح فى الانفاق على التعليم وامساك يدها عن فتح المدارس ، تجمعت جهود الوطنيين لتحمل المسئولية وذلك بفتـح مدارس (أهليـة) تفتح أبوابها لكل راغب فى التعليم بمصروفات زهيدة(٨) .

لم تكن المسألة مسألة تجارة بالتعليم أبدا ، وانمـا كانت وعيا بالوظيفة السياسية للتعليم ، .. بدور انتشـار التعليم فى نشر الوعى الوطنى ادراكا من زعماء الحركة الوطنيـة بأن القضية ليست قضية احتلال انجليزى بقدر ما كانت قضـية تخلف وتأخر ، وأن محاربة الاستعمار لا تكون بقوة السـلاح التقليدى وحـده حيث كانت الحركة الوطنية تفتقده ، وانمـا يكون كذلك بالوعى وبالوطنية وبالعلم وبالتعلم .

ومن هنا كنا نجد أن القائمين بفتـح المدارس الخاصة هم انفسـهم قادة الوعى وزعماء حـركة النضال ، كنا نجـد منهم

مصطفى كامل ومحمد فريد وعبد الله النديم ، وكنا نجد منهم جمعيات كبرى كالجمعية الخيرية الاسلامية وجمعية العروة الوثقى وجمعية التوفيق القبطية وجمعية المساعى المشكورة وجمعية التعليم المصرية ... وهكذا .

ومع الأسف ، فان هذه الحركة لم توالى نموها ، بل تغير مسارها ، فاذا بها تتحول تدريجيا الى عملية تجارية خاصة تقوم على الاستغلال والكسب والضرب عرض الحائط بالأهداف التربوية والاجتماعية وخاصة منذ اعلان الاستقلال الرسمى سنة ١٩٢٢ ، اذ تصور البعض أن مصر مادامت قد حصلت على الاستقلال ، فلاداعى لأن تستمر حركة التعليم وسيلة وسلاحا فى معركة النضال ضد الاستعمار ، وما علموا أن ذلك الاستقلال المزعوم ، ما كان الا شكلا لا يثمر ولا يغنى من جوع !!

وسوف نسير فيما يلى مع الصورة الاحصائية لنمو هذا التعليم خلال فترة عشر سنوات تبدأ من ٧٢/٧١ الى عام ١٩٨١/٨٠

— فى التعليم الابتدائى :

قد يوحى استقراء الارقام بتناقص فى التعليم الخاص لكن ذلك لم يحدث الا بالنسبة لبعض شرائحه ضعيفة المركز ، بينما يهدنا العكس فى الشرائح الأقوى ، فقد كانت نسبة المدارس والاقسام الملحقة فى التعليم الخاص بمصروفات تبلغ ٩ر٥٪ من جملة المدارس والأقسام الملحقة فى التعليم الابتدائى بجميع تبعياته فى عام ٧٢/٧١ ثم وصلت الى ٣ر٥٪ فى العامين الاخيرين من الفترة .

كذلك نجد أن نسبة اقسام فصول الخدمات ١ر٥٧٪ سنة ٧٢/٧١ تصبح ٤ر٢٥٪ سنة ٨١/٨٠ ومن المعروف ان فصول

الخدمات تفتح مساء فى المدارس الحكومية وحالتها غاية فى السوء من حيث الإمكانات والخدمة التعليمية .

أما نسبة المدارس الخاصة غير المعانة فقد كانت ٦ر٣١٪ وارتفعت الى ٤ر٥٦٪ ومدارس اللغات (منهج مصرى) كانت ٣ر١١٪ ثم وصلت الى ٢ر١٨٪(٩) .

فالتناقص الذى حدث فى الفروع « الفقيرة » تم تعويضه فى الفروع « السمينة » !!

وبينما تتناقص نسبة المدارس والفصول بالتعليم الخاص بمصروفات تتزايد حيث نلاحظ أن نسبة المستجدين بالصف الأول نجد أن نسبة المستجدين بالصف الأول فى التعليم الخاص بمصروفات تتزايد حيث نلاحظ ان نسبة المستجدين بالصف الأول فى المدارس الخاصة بمصروفات كانت ٧ر٣٪ من جملة المستجدين بالصف الأول بالمدارس الابتدائية فى العام ٧٢/٧١ ، ارتفعت حتى وصلت الى ٤ر٥٪ من جملة المستجدين بالمدارس الابتدائية فى العام ٨١/٨٠(١٠) .

ان هذا ليس له الا تفسير واحد ، وهو أن أصحاب المدارس الخاصة ، يضيفون اعدادا جديدة الى نفس الفصول القائمة والتى يتناقص عددها مما يزيد من كثافة الفصول والمدارس تدريجيا ، وبذلك تفقد هذه المدارس ميزة اساسية كانت تجذب الناس اليها ، وهى معقولية كثافة الفصل والمدرسة مما يتيح للتلاميذ فرصا أحسن من الخدمة التعليمية ، تماما مثلما يحمل صاحب « التاكسى » سبعة افراد فى نفس السيارة المصرح لها بأن تحمل خمس افراد أو ثلاثة !!

ولعل المقارنة التالية توضح لنا ما نقول ، فقد كان عدد مدارس التعليم الخاص بمصروفات فى العام ٧٢/٧١ (٨٩٠)

مدرسة ، تناقصت لتصبح ٦١٨ مدرسة سنة ٨١/٨٠ ، وفى نفس الوقت نجد العكس بالنسبة لاعـداد التلاميذ ، انهـا تتزايد ولا تتناقص ، فقد بلغ عددهم سنة ٧٢/٧١ ، ١٩٤٣٤٩ تلميذا وصلوا الى ٢٣١٠٤٢ تلميذا سنة ٨١/٨٠(١١) فبنفس التكلفة تعلم تلاميـذ اكثر ، مع أن هؤلاء التلاميذ يدفعون مصروفات وبالتالى يزداد الربح ويقل العائد التعليمى والفائدة التربوية!!

وقد ظهر هذا جليا فى نسب الحاضرين فى امتحـان الشهادة الابتدائية من المدارس الخاصة بمصروفات من جملة الحاضرين فى الامتحان بين جميع المدارس ، فبعد أن كانت(١٢) هـذه النسبة ٦ر١٨٪ سنة ٧٢/٧١ اذا بها تنخفض انخفاضا ضخما فتصـل الى ٤ر٦٪ سنة ٨١/٨٠ أما بالنسبة للناجحين فبعـد أن كانت ٤ر١٩٪ أصبحت ٩ر٧٪ .

— فى التعليم الاعدادى :

يبدو أن اقبال الناس على التعليم الخاص يظهـر واضحا فقط فى التعليم الابتدائى ، ذلك أننـا لاحظنا تناقصا فى التعـليم الاعدادى . الا أن حالة (نجاح) التلاميذ كمؤشر هـام لمـدى (نجاح) المدرسة نفسها تنبىء بتفوق المدرسة الحكومية عـلى المدرسة الخاصة ، باستثناء مدارس اللغات ، ففى العام ٧٢/٧١ كانت نسبة النجاح فى الشهادة الاعـدادية ٦٨٪ فى المـدارس الحكومية ، و ٤٣٪ فى المدارس الخاصة ، وفى داخـل المدارس الخاصة نجد أن نسـبة النجاح فى مـدارس اللغات تصـل الى ٩٧٪ . ويزداد الفرق فى العام ٨١/٨٠ اذ تصل نسبة النجاح فى المدارس الحكومية ٧ر٧٧٪ وفى المدارس الخاصة ١ر٥٨٪ وفى داخل هذه المدارس تصل نسبة النجاح فى مدارس اللغـات الى ٦ر٩٨٪ (١٣) .

— فى التعليم الثانوى :

هنا يختلف الوضع ، فالمرحلة الثانوية تنتهى بشهادة الثانوية العامة التى وصل الأمر بها فى مصر الى أن تكون « مربط الفرس » و « جواز المرور » الى الجنة الموعودة .. الجامعة ، حلم كل اب وام لأبنائهما ، فيزداد الاقبال على التعليم الخاص فى جناحيه الفنيين « خاص غير معان » و « مدارس اللغات » ، أما فصول الخدمات ، فيهرب منها الناس ، فبالنسبة للنوع الأول كانت نسبة المدارس والأقسام الملحقة عام ٧٢/٧١ (٣٧٪) زادت عام ٨١/٨٠ لتصل الى ٢ر٤٩٪ والنوع الثانى كانت نسبته ٥ر١٧٪ عام ٧٢/٧١ زادت لتصل ٧ر٢٠٪ عام ٨١/٨٠ ، أما النوع الثالث فقد كانت نسبته ٥ر٤٥٪ عام ٧٢/٧١ ، ثم هبطت لتصل الى ١ر٣٠٪ عام ٨١/٨٠(١٤) .

هذا بالنسبة للثانوى العام ، أما الثانوى الفنى ، فاننا نلاحظ نموا واضحا فى شريحة واحدة منه فقط دون الشريحتين الأخرتين ، اذ يحظى التعليم التجارى دائما بالعناية والاهتمام لا يحظى بمثلهما التعليم الصناعى والتعليم الزراعى ، ذلك أن الأول يرتبط ارتباطا وثيقا بالنمو الواضح فى « اقتصاد الخدمات » أما الثانى والثالث فهما يرتبطان بالتنمية الاقتصادية القائمة على الانتاج . ولاشك أن سنوات الانفتاح تقف سببا واضحا ومؤكدا فى هذه الظاهرة المؤسفة .

فقد لوحظ ان اعداد المدارس والأقسام الملحقة بالتعليم الثانوى التجارى الخاص بمصروفات تزايدت اعدادها فى الفترة من عام ٧٢/٧١ — ٨١/٨٠ الى درجة تقترب من الضعف .. فقد كان عددها ١٤٢ فأصبح ٢٧٤ ، فاذا علمنا أن جملة المدارس التجارية فى مصر ٥٧٠ عام ٨١/٨٠ ادركنا أن المدارس التجارية

الخاصة تبلغ ٥٠٪ منها ، وهكذا تقف هذه النوعية من التعليم وراء النشاط الاقتصادي الطفيلى لتغذيه بحاجته الى القــوى العاملة .. ونتساءل عن وجود التعليم الخاص فى التعليم الزراعى والصناعى فلا نجد شيئا بالمرة !!

واتضح هذا التزايد اكثر بالنسبة لاعداد التلاميذ المستجدين فى الصف الأول ، اذ تزايدت نسبتهم من عام ٧١/٧٢ — ٨٠/٨١ لتصل الى ستة أضعاف(١٥) .

وكذلك الأمر بالنســبة لجملة الطــلاب المقيدين فى هــذه المدارس ، فقد كان عددهم ٤٦٥٦٥ تلميــذا من جملة ١٧٢٢٦٤ بنسبة ٢٧٪ عام ٧١/٧٢ ، فاذا بهذا العدد يصل الى ١٣١٧٠٣ من جملة ٣٩٣٤٧٢ بنسبة ٣٣٫٤٪ عام ٨٠/٨١

ولعلنا بعد هذا كله بحاجة الى الاشارة الى حجــة تقليدية يقولها أنصار التعليم الخاص بصفة عامــة ومدارس اللغــات بصفة خاصة ، وهى أن هذه المدارس مفتوحة لاستقطاب أبناء من لديهم مال وفير وبالتالى فانهم يخلون أماكن لأبنــاء الفقراء فى المدارس الحكومية ولا يتمتعون بمجانية التعليم ، وهى حجة وجيهة شكلا لكن ستبقى قضية تكافؤ الفرص هى الفيصل ، وهى أن من معه المال يتلقى خدمة أحسن فى التعليم . أما الاستفادة من أموال هؤلاء فخبراء الاقتصاد ولديهم الوســائل الكفيلة بتحقيق ذلك فى غير هذا السبيل والمسألة ليست فقط فى « القبول » وانما أيضا فى « التخرج » اذ سيحصل أبناء القادرين على فرص أفضل فى التخرج من حيث « السرعة » و « المجموع » و « الوظيفة »، ولن نتحدث عن « الجوانب النفسية » و « الأخطاء الاجتماعية» التى تولدها هذه التفرقة البغيضة ، ففيها يمكن أن نكتب صفحات وصفحات !

ومن ناحية أخرى ، فهم يقـولون أن المـدارس الخاصـة وبالذات مداس اللغات تقدم تعليما أفضل ، ونحن نتساءل : هل يمكن المقارنة مع عدم تساوى الظروف ؟ كلا بالطبع .. فلنعط المدارس الحكومية فصولا أقل اكتظاظا بالطلاب .. ومعلمين أرفع مستوى .. ومرافق كاملة أو شبه كاملة ... وتمويل سخى .. مثلما هو الأمر فى مدارس اللغات ، وانتظروا النتيجة أنها ستكون أفضل بطبيعة الحال .

هوامش الفصل التاسع

(١) سعيد اسماعيل على : قضايا التعليم فى عهد الاحتلال ، القــاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٤ ، ص ٣٢٥

(٢) وليم سليمان : تيارات الفكر المسيحى فى الواقـــع المصرى ، مجـلة الطليعة ، القاهرة ، ديسمبر ١٩٦٦ ، ص ٨٦ ، ٨٧

(٣) جرجس سلامة : تاريخ التعليم الاجنبى فى مصر فى القرنين التاسع عشر والعشرين ، القاهرة ، المجلس الاعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية ، ١٩٦٣ ، ص ١٣٠ ، ١٣١

(٤) أستخلصت هذه الارقام من دراســة اعدتها شعبة التعليم العــام والتدريب بالمجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ، القاهرة ، على الآله الكاتبة ، ١٩٨٤

(٥) المصدر السابق .

(٦) المصدر السابق .

(٧) المصدر السابق .

(٨) سعيد اسماعيل على : قضايا التعليم ، ص ٢٤٤

(٩) المجالس القومية المتخصصة : اخبار المجالس القوميــة المتخصصة ، عدد خاص « دراسة احصائية عن اسهام التعليم الخاص بمصروفات فى الخـــدمة التعليمية فى العشر سنوات الاخيرة » أبريل ١٩٨٢ ، ص ٩

(١٠) المرجع السابق . ص ١٥

(١١) المرجع السابق . ص ١٠ ، ١٩

(١٢) المرجع السابق . ص ٢٣

(١٣) المرجع السابق . ص ٤٨

(١٤) المرجع السابق . ص ٥٣

(١٥) المرجع السابق . ص ٧٩

الفصل العاشر

الدروس الخصوصية أو « التعليم فى السوق الموازية » !!

❋ ❋ ❋

متى ولمــاذا نشأت ؟

الدرس الخصوصى ــ أصلا ــ هو الدرس الذى يلقيه معلم على طالب خارج الجدول المدرسى المحدد فى خطة الدراسة ، أيا كان المكان الذى يلقى فيه هذا الدرس ، وسواء أكان نظير اجر يتفق عليه ، أم كان معونة يقدمها المعلم لتلميذ بدون مقابل .

ولكن الاصطلاح تطور فى السنوات الأخيرة ليتضمن مفهوما خالصا يكاد ينفرد به التعليم فى مصر ، وان كان قد انتقل مؤخرا الى بعض البلاد العربية ، فقد أصبح يعنى فى الأغلب الأعم درســـا فرديا يؤدى فى منزل التلميذ أو الأستاذ ، بناء على اتفاق خاص يتم بين الطرفين ، بعيدا عن تدخل المدرسة أو السلطات التعليمية فى نظير أجر محدد ، ويختلف هذا الأجر من مادة دراسية الى أخرى ، ومن مرحلة تعليمية الى مرحلة بل من مدرس الى مدرس(1) .

والدروس الخصوصية ليست ظاهرة جديدة فى مجتمعنا ، وانما الظاهرة الجديدة انها انتشرت واتســـع نطاقها بشكل ملحوظ حتى أصبحت تشكل عبئا ثقيلا على الأغلبية العظمى من أوليـــاء

الأمور وبخاصة أولئك الذين لهم فى مراحل التعليم المختلفة عدة أولاد يحسون أنهم فى حاجة الى معونة تعليمية خارجية ، ولا ريب أن استشراء هذه الظاهرة جر وراءه أمورا خطيرة سنذكرها فى حينها ! .

والمتتبع لتاريخ التعليم فى بلادنا منذ أقدم العصور ، يجد أن الدروس الخصوصية نشأت فى الأصل لتعبر عن لون من ألوان التربية الطبقية انفرد بها أبناء الخاصة من الحكام والأمراء والأعيان والأثرياء ، ذلك ان رجال هذه الطبقة ترفعوا عن أن يختلط أبناؤهم بأبناء العامة فى المدارس العادية ، وأعرضوا عن أن يتلقى أولئك الأبناء تعليما مماثلا لتعليم أبناء العامة .

وحتى بعد ظهور الاسلام ، وانتشار التعليم فى الكتاتيب والمساجد ، وتعقد الحياة فى المجتمع الاسلامى بعد بساطته الأولى زمن الخلفاء الراشدين ، بقى هذا الاتجاه قائما ، وقوى فى العصر العثمانى عندما اشتد التمييز الطبقى مقتصرا على بعض بنات الأرستقراطية فى البيت(٢) .

ولقد مر المجتمع بمراحل من التطور تكسرت خلالها كثير من الحواجز الطبقية وانتشر التعليم وأصبح حقا مكفولا لكل من يطلبه، بل أصبح يلزم عليه صاحب هذا الحق اذا توانى او اهمل فى المطالبة به . ومع ذلك لم تختف الطبقية التى تتميز بها البعض دون البعض الآخر ، وكما لو كان تقليدا عائليا وراثيا يستحيل التنازل عنه. وازدادت هذه الظاهرة اتساعا بعد أن تقررت مجانيةالتعليم، فقد ظل بعض أولياء الأمور خصوصا الموسرين منهم ينظرون الى الدروس الخصوصية بعد ذلك على انها بديل للمصروفات،فالتلاميذ يذهبون الى المدارس ليتلقوا تعليمهم بالمجان ثم يعودون الى البيت ليتلقوا تعليمهم بالمال . والأول قليل القيمة لأن التلميذ لا يدفع

مقابله مالا مباشرا ، أما الثاني فهو لابد كبير القيمة لأنه يدفع عليه المـــال . كذلك درج عدد من أولياء الأمور على اعتبار مجيء المدرس الخاص الى البيت تقليدا عائليا ، فالأسرة ينبغى أن يكون لها مدرسها الخاص كما أن لها طبيبها الخاص وهكذا(٣)

والسؤال الذى ينبغى ان يطرح فى هذا الموضوع هو :

هل هناك ضرورة لهذه الدروس الخصوصية ؟ فاذا كان الأمر كذلك ، فان التفكير ينبغى أن ينصب فقط على علاج ماتثيره من مشكلات ، أما اذا لم يكن لها ضرورة ، فان علينا أن نقترح أساليب للقضاء عليها ــ كظاهرة غير مرغوب فيها .

وأول ما يقال فى الاجابة على هذا السؤال : أن هنـــاك ضرورة فعلية ــ حتى فى أحسن الأنظمـــة التعليمية وأكفئها ــ الى نوع من المعاونة الفردية لبعض التلاميـــذ ، أما بسبب الفوارق الفردية بين التلاميذ فى قدرتهـــم على الاستيعاب ، واما لظـــروف معينة تقتضى هذه المعاونة . وحينمـــا يكون النظـــام التعليمى مستقرا ، فان الرعاية الفردية تأخذ مكانها فى حجـــرة الدراسة نفسها ، اذ يخص المعلم التلميذ الذى يحتاج الى هذه الرعاية بارشاداته وملحوظاته ويكلفه واجبات اضافية .. الخ .

ولكن حتى فى مثل هذه الأحوال ، فثمة ظروف معينة تقتضى رعاية خاصة لا يمكن توفيرها فى حجرة الدراسة ، كما فى حـــالة التلاميذ المتأخرين دراســـيا ، أو التلاميـــذ الذين ينقطعون عن المدرسة فترات طويلة بسبب المرض أو غيره ، ومن ثم تفوتهم بعض الأساسيات التى بدون استيعابها لا يستطيعون ملاحقـــة الركب ، أو فى حالة التلميذ الذى ينقل من فصل الى آخر أو من مدرسة الى أخرى ، ليجد أقرانه قد سبقوه ، ففى مثل هـــذه

الحالات لابد من رعاية فردية خارج حجرة الدراسة .. قد تكون فى المدرسة أو فى البيت(٤) .

ولكن الأمر فى مصر لم يقف عند هذه الحدود المتعارف عليها ، وانما تجاوزها ، حتى أصبحت الدروس الخصوصية ظاهرة تجمع بين النقيضين ، فهى سواء كانت تتنافى مع الحكمة من اضطلاع الدولة بمسئولياتها نحو تعليم الشعب بالمجان وانشاء المدارس لتحقيق تكافؤ الفرص بين المواطنين جميعا فى هذا المجال — أصبحت تفرض نفسها بالشمول والحدة ، الأمر الذى جعلها تؤثر على العملية التعليمية بشكل واضح وملموس .

ان الدروس الخصوصية بصورتها الحالية ، فضلا عن أنها تمثل معوقا أمام تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، فانها تدعم قيما هابطة وتكرس الطابع اللفظى الغالب على تعليمنا . والتحدى الذى تفرضه هذه المشكلة اليوم يتمثل فى اضعافها لقيمة المدرسة الرسمية للدرجة التى توشك معها هذه المدرسة أن تحتل وجودا هامشيا لا يبرره الا احتفاظها بحق اصدار الرخصة أو الشهادة فحينما يعتمد ثلاثة أرباع تلاميذ الثانوية العامة على الدروس الخصوصية لتأمين نجاحهم فى الامتحان فان ذلك يعنى وجود تعليم موازٍ للتعليم الرسمى يتم خلاله الجهد الأكبر لاعداد النشء للمستقبل وربما لا نخطىء كثيرا اذا قلنا : ان نتيجة الثانوية العامة قد لا تتغير كثيرا اذا ما أوصدت المدارس الرسمية أبوابها لتترك المهمة بأكملها على عاتق الدروس الخصوصية أو هذا التعليم الموازى(٥) ، مثلما يسمى رجال الاقتصاد « السوق الموازية » !!

ويشير البعض الى أن خطورتها لا تتمثل فى اضعافها لقيمة المدرسة فقط ، وانما لدلالتها على عدم كفاءة العملية التعليمية

التى تجرى داخل فصول الدراسة فى المدارس الحكومية ، كما ان ظاهرة العيادات الطبية الخاصة من مؤشرات عدم كفاءة الخدمة الصحية فى المستشفيات الحكومية ، كما يشير البعض أن تهديدها لمبدأ تكافؤ الفرص لا ينصب على المواطن فقط وانما يشمل المجتمع ككل ممثلا فى الدولة ، ذلك أن تكاليف التعليم أصبحت تدفع مرتين : تدفعها الحكومة مرة فى شكل ميزانية التعليم ، ويدفعها الأهالى مرة ثانية فى شكل نفقات الدروس الخاصة وايضا المجموعات الدراسية(٦) وهناك فارق هام هو أنه بدلا من أن تدخل النفقات التى يدفعها الأهالى أجرا للدروس الخصوصية خزانة الدولة ، أصبحت تدخل جيوب بعض رجال التعليم !

ومن الحق أن نقول أن وزارة التربية بدأت فى مواجهة هذه الظاهرة فى وقت مبكرا لكن وسيلة المواجهة كانت غير مجدية، فقد تصورت أن المشكلة يكفيها اصدار القوانين والقرارات المانعة بينما الوسيلة الناجحة ، هى معالجة الأسباب والظروف التى أدت الى ظهورها) فقد أصدر الوزارة قرارا رقم ٧٥٣٠ بتاريخ ١٩٤٧/١٠/٢٩ بشأن تنظيم اعطاء الدروس الخصوصية للتلاميذ ، وبمقتضاه أصبح لزاما على كل مدرس عدم اعطاء درس خاص الا اذا حصل على موافقة من منطقة التعليم التى يتبعها . وكذلك شمل القرار شروطا عدة لاعطاء الدروس الخصوصية كما سمح لناظر المدرسة أن ينظم مجموعات دراسية بناء على طلب التلاميذ ، واتبعت الوزارة ذلك بقرارات ومذكرات أخرى تعدل القرار السابق فى سنوات تالية .

وسوف نقوم فيما يلى بتلخيص بعض أبعاد هذه الظاهرة معتمدين فى ذلك على عدد من الدراسات العلمية ميزتها أنها تتراوح زمنيا بين الفترة من ١٩٦١ حتى ١٩٨٣ ، فذلك فتيحلنا بصرا بتطور المشكلة خاصة وأن هذه الفترة التى تصل الى ما يقرب من ربع قرن شهدت تحولات اجتماعية متباينة .

ميزة أخرى أن ثلاثا من هذه الدراسات تمت عن طريق « هيئات » ومؤسسات بحثية مثل « وزارة التربية والتعليم » نفسها،وكلية المعلمين (التربية الآن) بالمنيا والمركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية . وثلاثا اخر أجراها أفراد من الزملاء أعضاء هيئات التدريس بكليات التربية فى محافظات مختلفة هى : الاسكندرية ـ المنصورة ـ طنطا .

مدى انتشار الدروس الخصوصية :

فى بحث د. خليفة بركات (١٩٦١) أجاب أكثر من نصف التلاميذ (١١٣٨ تلميذا) بأنهم حصلوا على دروس خصوصية فى المواد الدراسية المختلفة وأجاب ٨١ من أولياء أمور التلاميذ البالغ عددهم ١٠٥ بأن الدروس الخصوصية من المشكلات الرئيسية التى تصادفهم فى تعليم أبنائهم وأيد هذه الاجابة ما ذكره (٦٣) منهم من أنهم يقومون بالفعل بتدبير دروس خصوصية لأبنائهم الذين تفاوت عددهم من ابن واحد الى خمسة او ستة ابناء لولى الأمر الواحد(٧).

والكثيرون منهم أجابوا بأن التجاء أبنائهم الى الدروس الخصوصية أمر ضرورى وأنهم يحصلون منها على فائدة توازى ما ينفقونه عليها من مال .

وأما المدرسون ، فقد أجاب أكثر من ثلثهم بأن نسبة التلاميذ الذين يعتقدون أنهم يلتجئون فى فصولهم الى الدروس الخصوصية تتراوح بين ١٠٪ وأكثر من ٥٠٪ وأجاب ٢٧٩ منهم بأن هذه الدروس تسهم فى تحسين نتيجة المدرسة وأن لها مزايا هامة مثل تقوية التلاميذ الضعاف وزيادة دخل المدرس دون انكار لمضارها(٨) .

وهكذا يتبين لنا منذ سنة ١٩٦١ أن الأطراف الثلاثة الذين تتصل بهم المشكلة اتصالا مباشرا وهم التلميذ وولى الأمر والمدرس

يؤكدون على أهمية المشكلة وخطورتها كما أنهم كانوا على وعى تام بها . وعزز هذه الأهمية وهذه الخطورة ما ذكره كبار رجال التعليم عند اجابتهم على الاستفتاء من أن اكثرهم صادف مشكلة الدروس الخصوصية عندما كانوا يشتغلون بالتدريس ومازالت تصل اليهم بحكم مراكزهم واتصالاتهم ببيانات ومعلومات بشأنها ، وكانوا يعتقدون أن المشكلة قد تضخمت اكثر مما كانت من قبل ١٩٦١ ، بل ان اكثر من نصفهم اجاب بأن لهم ابناء كانوا يحصلون بالفعل على دروس خصوصية(٩) .

أما بحث كلية التربية بالمنيا (١٩٧٠) ، فقد اظهرت نتائجه أن ٢٠٥ تلميذا من مجموع العينة, وقدرها ٤٥١ كانت تتعاطى الدروس الخصوصية أو مجموعات دراسية أو كليها .

وهذه نتيجة مقاربة لنتيجة البحث السابق ، وهى نسبة عالية فى حد ذاتها لأنها تعنى أن نصف عدد المستفيدين من هذه الخدمة لا يستفيدون منها فعلا على النحو المطلوب بصرف النظر عن الدوافع التى تدفعهم الى طلب هذه المعونة الخارجية ، اذ المفروض أن تشبع الخدمة التعليمية فى المدرسة رغبات التلاميذ سواء ارادوها لمجرد النجاح فى نهاية العام ام ارادوها للتفوق والحصول على مجموع أكثر من الدرجات . بل أكثر من ذلك المفروض فيها أن تشبع ميول هؤلاء التلاميذ واهتماماتهم وتنمى قدراتهم ... الخ(١٠) .

وتزداد نسبة من يتلقون معونة تعليمية خارجية اذا أضفنا الى نتيجة هذا نسبة أخرى من التلاميذ والتلميذات يتلقون هذه المعونة الخارجية ولكن ليس فى شكل دروس خاصة يدفعون من اجلها أجورا ، ولا فى شكل مجموعات دراسية ، وانما يتلقونها فى شكل مساعدات يقدمها لهم آباؤهم أو أخواتهم أو اخوانهم الكبار

أو أصدقاء آبائهم بدون أجر ، وهى المعونة التى لم يتعرض لهـا البحث ، وبهذه الزيادة الجـديدة تزداد الخـدمة التعليمية التى تقدمها المدرسة ضعفا على ضعف .

وعند توزيع من التمسوا المعونة الخارجيـة الى فريقين : فريق اتجه الى الدروس الخاصة ، وآخر اتجـه الى المجموعات الدراسية ، وجد أن عدد الأولين ١٨٨ تلميذا وتلميذة ، بنسـبة ٨٣ر٦٪ وأن عدد الآخرين ٢٧ بنسبة ١٦ر٤٪ ، وهذا يعنى أن الاقبال على الدروس الخاصة اشد منه على المجموعات الدراسية، على الرغم من أن الأخيرة أرخص كثيرا من الأولى ، وقد يشـير هذا كذلك الى ضعف الخدمة التعليمية فى المدرسة سـواء قدمت فى شكل دروس منتظمة فى جدول دراسى أو فى شـكل مجموعات دراسية ، وأيد هذا رأى كثير من الآباء فى أن المجموعات لا تختلف اختلافا جوهريا عن الدروس العادية ضمن الجدول المدرسى(١١) .

فاذا انتقلنا الى بحث المركز القومى للبحوث الاجتماعيـة (١٩٧٨) ، فسوف نلاحظ أنه عـلى الرغم من أن ٦٣ر٥٪ من عينة القاهرة الكبرى يعطون لأبنائهم دروسا خصوصية فى مقابل ٧١ر٧٪ من أفراد عينة الأقاليم ، الا أن ٩٨٪ من أفراد كل عينة قد أجابوا بأن الدروس الخصوصية منتشرة جدا أو الى حد ما مما يؤكد مدى تغلغل هذه الظاهرة فى الحياة الاجتماعية .

كما لوحظ ايضا تفاوت بين نسب تصور انتشار الظاهرة وبين الاحساس بمدى ضرورتها ، فالذين اجابوا بأن هذه الدروس ضرورية جدا لم يتجاوزوا ٣٧٪ تقريبـا فى كلتا العينتين ، فاذا اضفنا نسب الـذين عبروا عن أن هـذه الدروس ضرورية الى حد ما الى من أجابوا بأنها ضرورية جدا ، نجد أن هذه النسب تزيد قليلا عن نسبة من يوفرون بالفعل لأبنائهم هـذه الدروس

وتكاد هذه النسب المتفاوتة بين تصور الظاهرة وبين الاحساس بضرورتها وبين وجودها الفعلى — أن تفصح عن تقدير العينة بأن هذه الدروس « شر لابد منه » فى ضوء المعطيات المختلفة المحيطة بهذه الظاهرة .

وبمقارنة نتائج هذا البحث بسابقيه يتضح أن حجم الظاهرة قد أخذ فى التزايد بشكل أصبح يشكل خطورة حقيقية .

وفى بحث رابع أجرى عام ١٩٨٣(١٣) نلاحظ مزيدا من التضخم والارتفاع ، اذ يتضح فى النتائج أن ٧٩٪ من مجموع أفراد العينة وعددهم (٩١٩) بالمنصورة (وهم من طلاب الجامعة الذين سئلوا عما اذا كان قد تلقوا دروسا خصوصية فى الثانوية العامة أم لا) ، أكدوا حصولهم عليها . وقد لاحظ الباحث أن نسبة الذين يحصلون على دروس من البنات أعلى من البنين ، وقد أرجع ذلك الى أسباب محتملة مثل :

١ — أن الاناث أكثر شعورا بالقلق والتوتر ازاء الامتحانات من الذكور ، ويرجع ذلك الى حساسية الأنثى وشعورها المرهف بالمسئولية .

٢ — قد يرجع أيضا الى اهتمام الأسرة المصرية حاليا بتوفير التعليم لبناتها خلافا لما كان يحدث فى الماضى ، وذلك بعد أن تغيرت معتقدات الآباء بعدم ضرورة تعلم البنت وتفضيل البنين على البنات ، وأصبحت الأسرة المصرية توجه اهتمامها الزائد الى تعليم البنت وتوفير الأموال اللازمة لحصولها على الدروس الخصوصية .

٣— أن الطالب أكثر ثقة فى نفسه من الطالبة ، ويمكنه أن يدخل الامتحان مرة أخرى اذا رسب بينما الطالبة تخاف من الرسوب وبالتالى لا ترغب فى اعادة الامتحان غالبا .

وهذه النتائج أيدت ما توصل اليه بحث (المنيا) ، ففي هذا البحث كانت نسبة الذين يتعاطون دروسا خصوصية من البنين ٢ر٤٤٪ ، أما بالنسبة للبنات فقد وصلت الى ٨ر٤٦٪ وعلل البحث ذلك بأن البنات ربما يكن أشد رغبة فى التفوق العلمى على البنين ليثبتن أنهن لسن أقل منهم قدرة على التحصيل والتعلم ، ان لم يفقنهم(١٤) .

مجالات الدروس الخصوصية :

ومن المهم ايضا أن نقف لنتساءل عن المواد الدراسية التى تحظى باقبال أكثر من غيرها فى الدروس الخصوصية، وهنا سنجد أن بحث الوزارة (١٩٦١) يذكر أنه قد حدث اتفاق بين التلاميذ وأولياء الأمور والمدرسين والنظار وكبار رجال التعليم على أن الرياضيات واللغات الانجليزية والعربية والفرنسية هى أكثر المواد التى يزداد فيها الاقبال .

أما بحث (المنيا) ١٩٧٠ فيشير الى أنه لم يحدث اختلاف ملحوظ ، ففى المرحلة الاعدادية وجد أن مادة الرياضيات حظيت بأعلى نسبة بين المواد الدراسية الأخرى ، اذ وصلت نسبة الذين يتلقون فيها دروسا ١ر٣٤٪ ، أى ما يزيد قليلا عن ثلث مجموع التلاميذ ، وتقترب منها اللغة العربية اذ تبلغ نسبتها ٣٠٪ وتقل نسبة اللغة الأجنبية عن ذلك ، اذ بلغت ٦ر٢٦٪ . أما مواد العلوم والمواد الاجتماعية فقد كانت نسبتهما ضئيلة ، اذ وصلت فى الأولى ٨ر٣٪ والثانية ٨ر٤٪(١٥) .

وكانت النتائج بالنسبة للتعليم الثانوى متقاربة ومشابهة.

ولم تتغير اسماء المواد ذات الاقبال كذلك فى بحث المركز القومى للبحوث الاجتماعية (١٩٧٨) ، الا أن هناك فارقا واحدا بين الدراسة الأخيرة وبين الدراسات السابقة وهو ارتفاع نسب

النتائج ، ولعل ذلك يرجع الى كثرة المـواد التى يحصل فيهـا التلميذ على دروس خاصة وهذا دليل على استمرار الظاهـرة وتفاقمها(١٦) .

وفارق آخر بين دراسة المركز ودراسة المنيا هو تقدم مادة اللغة العربية على اللغة الانجليزية فى المرحلة الاعدادية .

أما فى الثمانينيات فقد زاد التغير بحيث لم تعـد الدروس قاصرة على مواد دون أخرى ، بل شملت كل المـواد فى كـل شعبة من الشعب الثلاثة ، كما أظهرت ذلك نتائج البحث الذى قام به عبد الفتاح تركى(١٧) . سبع مواد فى شـعبة العلوم هى بحسب ترتيب معدل اللجوء للدروس وهى : الرياضيات ــ اللغة الانجليزية ــ الطبيعة ــ اللغة الفرنسية ــ الكيمياء ــ اللغـة العربية ــ التاريخ الطبيعي . أما اذا حاولنا ترتيب مواد شعبة الرياضيات بنفس الطريقة ، فاننا نحصل على الترتيب الآتى : الرياضيات ــ اللغة الانجليزية ــ اللغة الفرنسية ــ الطبيعة ــ الكيمياء ــ اللغة العربية . أما مواد شعبة الآداب فيأتى ترتيبها كما يلى : اللغة الانجليزية ــ اللغة الفرنسية ــ اللغة العربية ــ الجغرافيا ــ الفلسفة ــ التاريخ .

ومع ذلك نجد من المفيد أن نلفت النظر الى ملاحظة جديرة بالاهتمام تتمثل فى احتلال المـواد الرئيسية بكل شـعبة مـكان الصدارة فى الترتيب السـابق . ومعنى ذلك أن اختيار التلميـذ للشعبة التى يدرس بها لا يعبر عن استعداده وميله الى موادها ، اذ كيف يمكن أن يكون الأمر غـير ذلك فى الوقت الذى يسـجل معدل الاستعانة بالدروس الخصوصية أعلى ارتفاع له فى المادة الرئيسية بكل شعبة ؟ فالاختيار للشـعبة يتم على أسـاس من تطلع الأسر الى نوع التعليم العالى الذى يريدونه لأبنائهم وليس على أساس من رغبة أبنائهم وقدراتهم الفعلية لمواصـلة التعليم فى شعبة بعينها .

وملاحظة اخرى تفرض نفسها هنـــا أيضا تمثل فى عـــدم الانسجام فى ترتيب المواد وفق أهمية الدروس الخصوصية فيها ، فنجد على سبيل المثال فى شعبة العلوم أن مادة كاللغة الفرنسية تسبق فى الترتيب موادا أساسية فى الشعبة كالكيمياء والتـــاريخ الطبيعى . وفى شعبة الرياضيات تسبق أيضا اللغـــة الفرنسية مادة الطبيعة . ودلالة هذا تكمن فى أن الهدف النهائى من السعى وراء الدروس الخصوصية ومن متابعة الدراسة أصلا هو تأمين فرصة الحصول على أكبر كم ممكن من الدرجات يســـمح بدخول الكلية التى يتطلع اليها الأهل ويرتبط بهـــا المستقبل البراق فى نظرهم(١٨) .

التكلفة :

فى بحث (المنيا) ١٩٧٠ حسبت التكلفة الحقيقية للدروس الخصوصية فوجد انها كانت كالتالى وفقا للقوة الشرائية للعملة المصرية فى ذلك الوقت ، وفى هذه المنطقة(١٩) :

١ ــ التلميذ الذى يأخذ درسا فى التعليم الاعـــدادى يكلف أسرته ٢٣ جنيها فى السنة الدراسية .

٢ ــ التلميذ الذى يأخذ درســـا فى التعليم الثانوى يكلف أسرته ١٩ر٢٣ جنيها فى السنة الدراسية .

٣ ــ التلميذ الذى يأخذ درسا بصرف النظر عن كونه فى التعليم الاعـــدادى أو الثـــانوى هو ١٢ر٢١ جنيها فى الســـنة الدراسية .

٤ ــ اذا قدرنا أن بكل أسرة ثلاثة تلاميذ يأخذون دروسا خاصة ، فان تكلفتهم بالنسبة لهذه الأسرة تبلغ ٦٣ر٣٦ جنيها على الأقل فى السنة الدراسية ، وهو مبلغ لم تكن كل الأسر فى هذه الفترة تستطيع تحمله .

٥ — متوسط أجر المدرس فى التعليم الاعدادى فى الساعة فى الدروس الخاصة ٢١٫٣ قرشا وفى الثانوى ٣٧٫٣ قرشا . والمتوسط العام ٢٩٫٣ قرشا .

وزادت التكلفة بعد ذلك ، ففى بحث المركز القومى (١٩٧٨) أظهرت النتائج أن هناك تفاوتا فى نسب الانفاق الشهرى على الدروس بين القاهرة الكبرى والأقاليم ، فبينما كانت أعلى نسبة للانفاق الشهرى عليها تقل عن عشرة جنيهات شهريا فى الأقاليم (١٢٠ جنيها فى السنة) نجد أن أعلى نسبة انفاق فى القاهرة تزيد عن ٥٠ جنيها فى الشهر (٦٠٠ جنيها فى السنة) . ولعل تفسير هذا التفاوت راجع الى أن غالبية الدروس الخصوصية منتشرة فى المرحلة الابتدائية فى الأقاليم ، على حين أنها مركزة فى المرحلة الثانوية بالقاهرة ، وهذا يدل على تفاوت أجر مدرس الثانوى عن زميله مدرس الابتدائى ، بالاضافة الى ارتفاع أجر المدرس الخصوصى فى القاهرة عنه فى الاقاليم ، كذلك حصول أبن القاهرة على دروس خصوصية فى أكثر من مادة دراسية لضمان الوصول الى أعلى نسبة من المجموع الكلى للدرجات فى الشهادة الثانوية . ومع ذلك فان كلا من أفراد العينتين كانوا يشعرون بأن نفقات هذه الدروس تفوق طاقة احتمالهم المادية(٢٠) .

وفى بحث دياب ، وجد أن متوسط ما كانت تتحمله أسر الطلاب فى الانفاق على دروس أبنائها فى الثانوية العامة سنة ١٩٨٣ وصل الى ٩٣ جنيها فى السنة بالنسبة للبنين و ١١٢جنيها فى السنة بالنسبة للبنات مع التذكير بأن هذا البحث اجرى فى المنصورة . وقد فسر ارتفاع تكلفة البنات عن البنين بما يلى :

— تقاليد الأسرة المصرية لا تسمح غالبا بخروج الفتاة كثيراً من المنزل للانضمام الى دروس خصوصية جماعية وبالتالى

تتحمل بعض الأسر نفقات اضافية لكى تحصل بناتها على دروس فردية .

ـ نتيجة لأن الاناث أكثر قلقا وتوترا ازاء الامتحانات من البنين ، فانهن يحاولن الحصول على دروس فى مواد أكثر ولمدة اطـول .

وعلى سبيل المثـال ، فان من بين الطالبات اللاتى حصلن على دروس فى جميع المـواد تكلفت هـذه الدروس ٤٨٦ جنيها سنويا وكانت موزعة كالآتى :

اللغة العربية (شهرين بمبلغ ٣٠ جنيها) ، اللغة الانجليزية (١١ شهرا بمبلغ ٧٠ جنيها) اللغة الفرنسية (شـهرين بمبلغ ٣٠ جنيها) ، الرياضيات (١٠ شهور بمبـلغ ١٠٠ جنيها) ، الفيزياء (١٠ اشهر بمبلغ ٦٦ جنيها) ، الكيمياء (٦ شهور بمبلغ ٩٠ جنيها) والاحياء (١١ شهرا بمبلغ ١٠٠ (٢١) جنيه) .

علاقة الدروس بالمستوى الاقتصادى والاجتماعي للأسرة :

يشير بحث (المنيا ١٩٧٠) الى أن نسبة من كانوا يأخذون دروسا أو مجموعات من دخل الفرد فى أسرهم اربعـة جنيهـات فأقل شـهريا بلغت ٤٧٪ ، وأن هذه النسـبة قد ارتفعت الى نحو ٥٤٪ فيمن دخل أسرهم يزيد على أربعـة جنيهات شهريا (ص ٦٧) .

اما بحث المركز القومى ١٩٧٨ فقد بين أن من كان دخلهـم الشهرى اقل من ٣٠ جنيها كانت نسبتهم ٦٥٪ اما من كان دخلهم من ٣٠ الى اقل من ٦٠ جنيها فقد بلغت نسـبتهم ٦٨٫٣٪ ومن كان دخلهم أكثر من ٨٠ جنيها وصلت نسبتهم الى ٨٠٫٢٪ مما يشير الى انتشار الظاهرة أكثر بين ذوى الدخول المرتفعة .

وقد أظهرت نتيجة نفس البحث من حيث المتغير التعليمى لكل من الوالدين ، أن النسب المرتفعة لمن يعطون دروسا خصوصية تقع بين المتعلمين عموما أكثر من الأميين ، وكانت النسبة تتجه بصفة عامة الى الزيادة مع ارتفاع المستوى التعليمى .

وبالمقارنة بين متغير المهنة والانفاق على الدروس الخصوصية ، تبين أن أكثر الفئات انفاقا على هذه الدروس سواء فى القاهرة أو فى الأقاليم ، هم أصحاب الوظائف الفنية العليا « التكنوقراط » ولهذا دلالته ، فهذه الفئة هى التى تستحوز على الأماكن الحساسة فى جهاز الدولة وبالتالى فهى حريصة على أن توفر لأبنائها أسباب الوصول الى هذه الأماكن . أما الفئة التالية فى حجم الانفاق فقد كانت فئة الاداريين فى القاهرة ، وفئة أصحاب الأعمال الحرة بالأقاليم وفيما يتعلق بأقل الفئات انفاقا على الدروس فقد كان على راس هذه الفئة عمال الزراعة بالقاهرة يليها عمال الخدمات أما فى الأقاليم ، فكان على رأسها الأداريون يليهم عمال الخدمات(٢٢) .

كذلك اكدت دراسة (دياب — ١٩٨٣) نفس الحقيقة وهى أنه كلما ازداد المستوى الثقافى للوالدين كلما تمكن ابناؤهم من الحصول على درجات عالية تؤهلهم لدخول الكليات والمدارس التى تحصل على مجاميع عالية ، وبالتالى فالنظام التربوى يكافىء الأفراد الذين ينتمون الى أسر ذات مستوى اقتصادى وتعليمى مرتفع أكثر من غيرهم ، ومن ثم لا يتحقق مبدأ تكافؤ الفرص لأن المستوى الاقتصادى أو الثقافى لأسر هؤلاء الطلاب ليس ثمرة من ثمار جهدهم بقدر ما هو ثمرة لمولدهم وثراء اسلافهم أو فقرهم . ولقد اكدت على ذلك العديد من الدراسات :

— فى ألمانيا الديمقراطية وجد أنه كلما ارتفع مستوى تعليم

الأسرة زادت رغبتهم لجعل أبنائهم يواصلون تعلمهم وزيادة طموحهم .

ـ فى الكمرون يمثل المزارعون ٨٦ر٥٪ من مجموع السكان ولكن ليس لهم الا ٦٨ر٦٪ من مجموع التلاميذ بالمرحلة الثانوية (٢٣) .

العوامل المؤدية الى انتشار الدروس الخصوصية :

تشير دراسة المجلس القومى للتعليم الى عدد من الظروف والعوامل التى يمكن اعتبارها مسئولة مسئولية واضحة عن تفاقم هذه الظاهرة ، وهى فى ذلك تتفق مع كل الدراسات والبحوث التى اشرنا اليها ، وفى يقيننا أن هذه الظروف اذا كانت من حيث الشكل يمكن أن تنتمى الى « بنية التعليم فى مصر ، الا ان التأمل الدقيق فيها يؤكد أنها « افرازات » النظام الاجتماعى القائم أما هذه الأسباب والعوامل فهى :

١ ـ النظام التعليمى : فنظامنا التعليمى ذاته كان على رأس الأسباب التى شجعت على خلق حاجة كثير من التلاميذ الى دروس خصوصية ، لأنه اذا كان بعض التلاميذ فى الماضى يلجئون الى الدرس الخاص لضمان النجاح فى الامتحان ، فان النجاح وحده ـ وبخاصة فى الشهادات العامة ـ لم يعد الغاية المرجوة ، وكثير من الطلاب يستطيعون تحقيقه دون ما حاجة الى الدرس الخصوصى ، وانما يلجئون الى هذا الدرس لتحقيق مجموع درجات يضمن لهم الالتحاق بالمرحلة الأعلى ، أو بنوع معين من هذه المرحلة الأعلى ، فالمجموع الأكبر فى الشهادة الابتدائية يضمن الالتحاق بالمدارس الاعدادية الرسمية ، وهو فى الشهادة الاعدادية يضمن الالتحاق بالثانوى العام الرسمى ، والظاهرة أكثر وضوحا فى شهادة الثانوية العامة ، فقد بلغ

التنافس فى الحصول على المجموع الأكبر مداه ، لضمان الالتحاق بالجامعة أولا ، وبكلية بعينها من الكليات المرموقة .

وطالما استمر سباق مجموع الدرجات قائما فى نظامنا التعليمى باعتباره المعيار الوحيد للمفاصلة بين الطلاب فى الالتحاق بنوعيات تعليمية معينة ، وطالما ظلت جماهير الشعب تغريها نوعيات تعليمية مرموقة لارضاء تطلعات اجتماعية — فستظل سوق الدروس الخصوصية رائجة ، وسيظل أولياء أمور التلاميذ هم الذين يطاردون خيرة المعلمين ليعينوا أبناءهم على الحصول على أكبر ما يمكن أن يحصلوا عليه من مجموع(٣٤) .

ويمكن أن يلحق بهذا العامل ، نظم الامتحانات الحالية ، واتجاهها الى قياس القدرة على الاستظهار والتحصيل فى معظم الأحوال — الأمر الذى يشجع على الالتجاء الى الدروس الخصوصية ، لأن بعض المعلمين قد اكتسبوا — بحكم الخبرة الطويلة بهذا الضرب من الامتحانات وخبرة عالية فى التدريب على حل الأسئلة ، وعلى التنبؤ بمواقع السؤال .

٢ — الظروف التعليمية فى المدارس : فالظروف التى تعيشها مدارسنا فى الوقت الحاضر من ناحية : كقصور فى المبانى المدرسية ، والنقص فى المرافق والتجهيزات والمعامل ، وتعدد الفترات ، وكثافات الفصول ، وقصر العام الدراسى ، والعجز فى المعلمين ، علاوة على أن نسبة كبيرة من الخريجين يعينون فى وظائف التدريس بدون تأهيل تربوى ، وبدون رغبة صادقة فى المهنة — كل هذه الظروف تؤدى الى أن العملية التعليمية لا تأخذ طريقها المفروض ، والى أن المقررات الدراسية لا تستوعب الاستيعاب الكافى فى حجرة الدراسة ، ومن ثم تزداد حاجة الطلاب الى المعونة الخارجية فيلجئون الى هذه الدروس(٣٥) .

٣ — أوضاع المعلمين : ان المعلم المصرى المؤهل تأهيلا تربويا ، مشهود له بالجد والمثابرة أذا أتيحت له ظروف العمل المناسبة ، وإذا توفر له الاستقرار النفسى والاجتماعى ، والدليل على ذلك انتاجه الخصب ، وسمعته الطيبة فى البلاد العربية التى يعمل فيها .

وفى مصر ، كان لابد أن تؤثر الظروف التعليمية التى ذكرناها والظروف الاقتصادية والاجتماعية للمعلمين انفسهم — على عملهم وجهدهم فى العملية التعليمية ذاتها ، بما يفتح الباب لحاجة بعض التلاميذ الى تعويض مافاتهم عن طريق الدروس الخصوصية . كذلك فان الظروف المعيشية والتى جعلت العلاقة مفقودة بين الجهد المبذول والأجر المعطى فضلا عن التضخم المستمر وكذلك استشراء العديد من القيم الهابطة فى المجتمع نتيجة للخلل فى نظامه الاقتصادى والاجتماعى ... كل ذلك جعل المدرس يسعى بنفسه الى الدروس ويقل جهده بشكل واضح فى عمله الرسمى !!

آثارها :

لاشك أن الدروس الخصوصية تؤثر فى احترام التلاميذ للنظام المدرسى وفى تغيبهم عن المدرسة . وهكذا يتضح لنا أنه فى الوقت الذى تسهم فيه الدروس الخصوصية فى تحسين نتيجة المدرسة كما يدعى البعض ، تعود بالضرر عليها من حيث مواظبة التلاميذ على الحضور وأحترام النظام فى الفصل . وهذا يوجه نظرنا الى أنه اذا تحسنت الدراسة فى مدارسنا وشعر التلاميذ بأهميتها بالنسبة لهم وبأن نجاحهم آت لا ريب اذا واظبوا على الحضور وافادوا من المدرسة الجدية ، فان هـذا من شأنه أن يسهم فى علاج هذه الظاهرة .

هذا فضلا عن أن الدروس لها مضارها على شخصية التلميذ، مثل تعويده الاعتماد على الغير وتشجيعه على الكسل والاهمال فى بعض الأحوال فضلاً عن ارهاقه وضعف صحته وتحويله الى عادة غير مرغوب فيها ألا وهى الاعتماد على الدروس نفسها فى التعليم وكلها أمور يعترف بها المدرس كما يعترف بها ولى الأمر.

أما الأثر السيء للدروس للمدرس ، فيتمثل — حسب اجابته فى بعض الاستفتاءات — فى ارهاقه والحط من كرامته واهماله فى عمله المدرسى وانشغاله عن أسرته وعن نفسه وتحمله مسئولية التلميذ نيابة عن ولى الأمر بدلا من أن يكون ذلك مسئولية مشتركة بينهما . هذا بالاضافة الى قيام التنافس والاحتكاك بين المدرسين ونشوء جو من العلاقات الانسانية غير المرغوب فيها وهو عامل يسىء الى المعلمين والتعليم ويضر بصحة التلاميذ النفسية(٣٦) .

واذا كان الهدف الواضح المعلن للدروس الخصوصية ، هو الحصول على النجاح أولا ثم أكبر مجموع ممكن ، فان بعض الدراسات قد أثبتت أنها لا تؤدى الى ذلك مع الأسف الشديد رغم كل ما يبذل وينفق فيها . ففى دراسة (تركى) وجد أن الذين كانوا لا يأخذون دروسا خصوصية قد حصل منهم على ما يساوى تقدير (امتياز) ٤ر٤٪ من مجموع العينة بينما كانت هذه النسبة ٧ر٢٪ بالنسبة لمن تعاطوها . وفى مستوى جيد جدا كانت نسبة من لم يتعاطوها هى ٧ر٢٠٪ أما الآخرون فهى ٤ر١٤٪ وفى مستوى جيد ، كانت الفئة الأولى ٣ر٣٤٪ والثانية ٥ر٣١٪ . ومقبول كانت على التوالى ٨ر٢٦٪ و ٥ر٢٨٪ أما الذين رسبوا فنسبتهم فى فريق من يأخذون يقترب من ضعف عدد من رسبوا فى الفريق الآخر(٣٧) .

واذا كانت نتيجة الثانوية العامة تأتى فى العينة ككل لصالح من لا يأخذون دروسا خصوصية فان تلك الحقيقة تصدق أيضـا داخل كل شعبة من شعب الثانوية العامة الثلاث . وقد أثبتت نتائج البحث تفوقا واضحا للتلاميذ الذين اعتمـدوا على أنفسهم فى شـعبة الآداب بالذات عن الشعبتين الآخريين ، العـلوم ، والرياضيات !

وفى نهاية هذا الجزء لا نستطيع أن نقدم مقترحات خاصـة بالمشكلة تكفل حلها والقضاء عليها ، ذلك أنها — كما قدمنا — محصلة أوضاع اجتماعية واقتصادية وثقافية وسياسية فى المجتمع الكبير ، ومحصلة الأوضـاع التعليمية فى مقوماتهـا وعناصرها الرئيسية من مبان مدرسية وجدول مدرسى وكتب دراسية ومعلم وامتحانات ... الخ ، وبالتالى فان مواجهتها لا يمكن أن تكون مواجهة خاصة ، وانما لابد أن تكون مواجهة كلية شاملة .

هوامش الفصل العاشر

(١) المجالس القومية المتخصصة : تقرير المجلس القــومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ، القاهرة ، الدورة الثالثة (أكتوبر ــ يوليو ١٩٧٥ ــ ١٩٧٦)، ص ١٦٦

(٢) محمد خليفة بركات وآخرون : بحــث الدروس الخصــوصية ، وزارة التربية والتعليم ، القاهرة ، ١٩٦١ ص ٩

(٣) المرجع السابق . ص ٤٤

(٤) تقرير المجلس القومى للتعليم ، الدورة الثالثة ، ص ١٦٧

(٥) عبد الفتاح تركى : المدرسة الموازية ، الاسكندرية ، دار المطبــوعات الجديدة ، ١٩٨٣ ، التقديم .

(٦) ابراهيم محمد الشافعى وآخرون : الدروس الخاصــــة والمجموعات الدراسية ، المنيا ، كلية المعلمين ، ١٩٧٠ ، ص ١١

(٧) الدروس الخصوصية ، ص ٣٩

(٨) المرجع السابق ص ١٣٧

(٩) المرجع السابق . ص ١٣٨

(١٠) الدروس الخاصة والمجموعات الدراسية ، ص ٣٩

(١١) المرجع السابق . ص ٤٢

(١٤) المجلة الاجتماعية القومية ، القاهرة ، العدد (١) يناير ١٩٨٠ ، ص٧٩

(١٣) اسماعيل محمد دياب : ظاهرة الدروس الخصوصية كاحد معــوقات التحول الديمقراطى للتعليم فى مصر ، فى (الـكتاب الســنوى فى التربيــة وعلم

النفس) ، المجلد العاشر ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، تحت الطبع .

(١٤) الدروس الخصوصية والمجموعات الدراسية ، ص ٤٩

(١٥) المرجع السابق . ص ٥٩

(١٦) المجلة الاجتماعية ، ص ٧٧

(١٧) عبد الفتاح تركى ، ص ٢٦

(١٨) المرجع السابق . ص ٢٨

(١٩) الدروس الخصوصية والمجموعات الدراسية ، ص ٩٥

(٢٠) المجلة الاجتماعية ، ص ٧٩

(٢١) ظاهرة الدروس الخصوصية ، مرجع سابق .

(٢٢) المجلة الاجتماعية ، ص ٨٤

(٢٣) ظاهرة الدروس الخصوصية .

(٢٤) تقرير المجلس القومى للتعليم ، الدورة الثالثة ، ص ١٦٨

(٢٥) المرجع السابق . ص ١٦٩

(٢٦) محمد خليفة بركات وآخرون : بحث الدروس الخصوصية ، ص ١٤٤

(٢٧) المدرسة الموازية ، ص ٣١ ، ٣٢

الفصل الحادى عشر

ادارة التعليم وتصلب الشرايين !

الأصول الاجتماعية لبيروقراطية الادارة التعليمية فى مصر :

تتبلور مشكلات التخلف التى تعانى منها عديد من دول العالم فى انخفاض مستويات الرفاهية الاقتصادية والاجتماعية وسيادة أنماط من السلوك الاقتصادى والاجتماعى غير محابية للتقدم والتطور وتصاحب حالات التخلف الاجتماعى والاقتصادى درجات متباينة من العجز عن اكتشاف الموارد القومية واستخدامها بطرق فعالة ، كما تتصف الأنشطة الاقتصادية الانتاجية بالاسراف فى استخدام الطاقات المتاحة وبالتالى قصور الناتج النهائى وتخلف قيمته(١) .

وعلى الرغم من تزايد الوعى بأهمية توفر الموارد البشرية بدرجة لا تقل أهمية عن الموارد الطبيعية الا أن تجارب العديد من الدول التى مارست تجربة النمو أوضحت انه حتى مع هذا الوعى، الا أن مجرد توفر هذه الموارد بنوعيها ليس هو العامل الحاسم فى تحقيق الأهداف الاجتماعية ، بل ان الاستخدام الصحيح والاستثمار العلمى لها هو فى الأساس العامل الحيوى فى تقرير مصير جهود الانماء القومى .

وبتوالى تجارب الدول فى مجالات الانماء بدأت الحقيقة الرئيسية فى الوضوح وهى أن العامل الحاسم المحدد لفعالية

جهود الانمــاء وانجازاتها هو التنظيم الادارى القائم على تخطيط وادارة الموارد القومية والفلسفة الادارية التى يتم على أساسها اتخاذ قرارات الانماء الأساسية(٢) .

ولقــد استقبلت البــلدان الناميــة ـــ ومن بينها البلدان العربية ـــ العصور الحديثة بتركة ادارية مشحونة بالتخلف . وعلى الرغم من كل الجهود التى بذلتها هذه البلدان فى معركتها ضد التخلف من أجل تطوير ادارتها ، فانه يصعب القول أنهــا استطاعت أن تنفض عن نفسها غبار ماورثته أو أنهــا أصبحت ذات ادارات عصرية ، ويصـــدق هذا الحكم بوجه خاص عــلى الادارة العامة بفروعها المختلفة ومنها ادارة التعليم . ولقد فطن التقرير الذى وضعته « اللجنة الدولية لتطوير التعليم » المنبثقة من اليونسكو سنة ١٩٧٢/٧١ بعنوان « تعلم لتكون » الى أهمية عامل الادارة التعليمية ، لكنه بدلا من أن ينظر اليها كمعلم أساسى من معالم الاســتراتيجية المقترحة ، اكتفى بمعالجتهــا فى باب الوسائل والأدوات اللازمة لتنفيذها . وقد تكون هــذه المعالجة مقبولة لو أن التقرير يخاطب الدول المتقدمة وحــدها ، وذلك بحكم ما قطعته هذه الدول مقــدما فى مضمار التنمية الادارية ، وبحكم ما صارت تملكه نتيجة لذلك من أساس ادارى عصرى يمكنها حاليا من مواصلة دفع مؤسساتها التربوية نحو مزيد من التطوير والتجديد . لكن الوضع يختلف كثيرا عن ذلك فى جمــلة الدول النامية(٣) .

ومن أجل هذا كان من الضرورى لكل من يتصدى فى هــذه البلدان لوضع أو اختيار اســتراتيجية لتطوير النظم التربوية ، أو غيرها من النظم أن يذهب ابعد وأعمق مما ذهبت اليه اللجنة الدولية لتطوير التربية فيعالج الادارة كعنصر هام للاستراتيجية

المطلوبة ، لا كمجـــرد عامل ثانوى يأتى بعـــد تصميمها من باب الوسيلة أو الأداة أو التكتيك فى التنفيذ .

ومنذ أن نشأ نظام التعليم الحديث عـــلى النمط الغربى فى مصر كانت المقابلة بينه وبين نظام التعليم الشعبى القائم غـــير متكافئة ، فقد كان هـــذا التعليم على النمط الغربى هـــو الطرف الأقوى ، ولقد ظهرت قوة هذا التعليم فى ادارته المركزية وأهدافه المحددة وميزانياته الرسمية ، ولهذا سيطر على المساحة التعليمية كلها وأصبحت خصائصه فى المقـــدمة ، فالنزعة المركزية تتطـــور وتقوى ، والاتجاه البيروقراطى يشتد ويسود ، ومستوياته المقننة الموحدة تلتزم بها جميع البيئات ، وبذلك قامت سلطة الدولة مكان المبادرات الشـــعبية ، ونظمت الميزانيـــات الرســـمية بدلا من التبرعات والهبات ، وحلت النظم الموحدة مكان ما كان يمكن أن يكون من تنـــوع فى التعليم ، واشـــتدت الرقابة من السلطات الفوقية بدلا من اتاحة الفرصة لمشاركة أوسع من جانب الأهالى ، وأصبحت القرارات وضعها من مسئولية هذه السلطات بدلا من أن تكون شركة بينها وبين المنتفعين من التعليم من كبار وصغار . وبهذا كله فان التعليم على النمط الغربى الحديث قام على مفاهيم قللت من المفاهيم التى كان يقوم عليها التعليم الشعبى ، وكانت هذه المفاهيم فى جملتها لا تشـــجع نمو المفاهيم الديمقراطية فى الادارة والتنظيم(٤) .

وعلى اثر هذه المقابلة غـــير المتكافئة بين النظامين ، انتقل مركز التغيير وسلطة التغيير أيضا من « الشعب » الى الحكومة ، فلقد تجمعت للدولة وللحكومة جميع السلطات من تشريع وتنفيذ وتقرير ومتابعة وتقويم . وظهرت العواصم والمدن مراكز قوية بجانب المناطق الريفية ، وترتبت على ذلك نتائج هامة فى تطور الادارة التعليمية وبالنسبة لمشكلاتها : أولها ، أن التعليم بسلطة

الادارة المركزية اكتسب صفته الرسمية « الأميرية » التى جعلته شكليا بعيدا عن مطالب الناس وحاجاتهم المتغيرة والمتطورة وثانيها ، أن الريف هو القطاع الأكبر مساحة وسكانا ، كان يقف من المدينة موقف المستقبل ، فهو عاجز عن المبادرة ، وعن تغيير نفسه وعن التجديد ، ذلك أنه لا يملك ادارة نفسه ، فادارته من سلطات خارجة عنه وعن مشاكله ومطالبه . وثالثها ، أن الادارة المركزية بهذه المعانى قد خلقت نوعا من عدم التكافؤ فى الفرص امام سكان الريف والمناطق النائية بصفة عامة ، سواء بالنسبة لاستيعاب المدارس لأبناء هذه المناطق ، أو بالنسبة لمشاركة أهالى هذه المناطق فى شئون التعليم أو بالنسبة لنصيب التعليم من الأموال المخصصة له بصفة عامة أو بالنسبة لتكييف المناهج للظروف البيئية لتكون متصلة ومعبرة عن حاجاتها ومؤثرة فى عمليات التغيير والتطوير . ومعنى هذا كله أن التغيير كان يأتى من المدينة الى الريف فيكون صورا متكررة على الرغم من اختلاف الظروف ودرجة التطور(٥) .

ولقد كان من المفروض فى انشاء المناطق التعليمية أن تكون هى السلطة المشرفة على سير التعليم بالمدارس لأنها أكثر اتصالا بها وبالبيئة المحلية التى تباشر فيها مهمتها ، وبذلك تكون تلك السلطة أقدر على تعرف ظروف كل مدرسة وحاجتها الخاصة، وامدادها بالمعونة اللازمة لتوجيه التعليم فيها التوجيه الملائم لتلك الظروف والحاجات ، وقصد بهذه الادارات أيضا ، خلق جو من الابتكار والتجريب والاعتماد على النفس والاستقلال فى الرأى بين رجال التعليم مما يساعد على تكوين الشخصيات وابراز الكفايات فضلا عن سرعة انجاز الأعمال ، وهذا كله يقتضى أن تقتصر مهمة الادارة المركزية فى القاهرة على دراسة المسائل العامة ، ورسم السياسة التى يسير عليها التعليم ، ووضع القوانين والنظم

والخطط والمناهج لفروعه المختلفة مع مراعاة المرونة الواجبة ، فى كل ذلك ، وأن تتحمل الادارات الاقليمية المسئولية الكاملة فى الاشراف على تنفيذ تلك القوانين والنظم والخطط والمناهج ، وعلى سير التعليم بالمدارس والمحافظة على المستوى المطلوب له .

لكن الذى حدث أنه ترك للمراقبات والادارات العامة بديوان الوزارة كثير من الاختصاصات التنفيذية التى كانت لها قبل انشاء المناطق وجعل بعض تلك الاختصاصات غامضا بحيث يمكن أن يتسع حتى يشمل صميم اختصاص مراقبى المناطق . وقد أدى هذا الى تضارب الاختصاصات، وتكرار العمل وشعور الموظفين والاداريين بأن مرجع الأمور هو فى الحقيقة فى يد الادارة المركزية ، مما أضعف سلطة المناطق وانتهى الأمر الى تخطيها فيما يدخل صراحة فى اختصاصاتها(٦) .

كذلك من الملاحظ أن عمليات اعادة التنظيم وانشاء ادارات جديدة أو الغاء ادارات كانت قائمة ، أو دمج مجموعة من الادارات مع بعضها ثم العودة الى فصل احدهما عن الآخر وهكذا كانت تعانى من مشكلة أساسية أسهمت لدرجة كبيرة فى الحد من فاعلية الاعادة التنظيمية ، ألا وهى مشكلة التناقض بين متطلبات التنظيم الصحيح من ناحية وبين أهداف وامكانيات الأفراد من ناحية أخرى . فنحن نلاحظ أن كل تنظيم جديد يقوم على نفس مجهود وأكتاف أصحاب التنظيم القديم ، بل اننا نرى أن مديرا أو مراقبا فى ظل تنظيم قديم يصبح هو نفسه أداة التنظيم الجديد(٧) . ومن هنا كان فشل كل تنظيم جديد فى تحقيق الهدف الأساسى منه ، وتصبح هذه الأهداف مجرد أهداف على الورق فقط ، لذلك قد يكون من السهل عمل تقسيمات جديدة وتنظيمات براقة ، ولكن ليس بنفس السهولة يمكن احداث التغيير فى المفاهيم والسلوكيات والقيم الادارية لأن هذه تتعلق

بالبنية الأساسية للمجتمع ، وهو ما لا يمكن تغييره الا بعمل ثوري حقيقي .

أما من حيث الفلسفة والمفاهيم والوظائف ، فمازالت ادارة التعليم فى مصر جملة ، واقعة تحت تأثير تصور أنها فوق «العمل» (الفنى) و « العمالة » (العاملين فى التعليم) والناس ، وأنها مرادفة لركوب السلطة والهيمنة والأمر والاملاء . ومازال التركيز فى العمل الادارى على « النواحى الميكانيكية » (المتعلقة بحرفية القواعد واللوائح وبأعمال السكرتارية والمسائل المالية ..) أكثر من « النواحى الانسانية » (حفز الأفراد ومراعاة قدرتهم وقيمهم والاهتمام بالعلاقات فيما بينهم ...) وعلى « الجزئيات » أكثر من « الكليات » وعلى « التسيير » و « الاجراء » أو « التدوير » أكثر من « التجديد » و « الابتكار» و « التطوير » . ومع التسليم بكل ما قيل وجرى تحت اسم « الادارة الديمقراطية » و « المشاركة » و « القيادة الجماعية» و « الحرية » و « المبادرة الفردية » فالشعارات مازالت مبهمة والطريق أمام تحقيقها مازال طويلا(٨) .

وفى كل الأحوال بقى الحاضر بمشكلاته الآنية ، الشغل الشاغل للادارة ، أما المستقبل والنظرة على المدى الطويل اليه، والتحرك نحوه وفق خطوات محسوبة ، فيكاد لا يكون لها مكان فى السلوك الادارى ، وحتى عندما اتجهت ادارات التعليم الى الأخذ بالتخطيط كتقنية للتحرك المحسوب نحو المستقبل ، بقى ذلك فى زاوية منزوية ، وجاءت الخطط التعليمية فى معظم الأحوال مدا للماضى والحاضر وتجميعا لميزانيات أعوام متتابعة ، بدلا من أن تكون صنع مستقبل طويل بالفعل .

وأما من حيث الطرائق والأساليب والأدوات الادارية ، فمازالت ترجع — فى معظمها — الى « عصر ما قبل العلم

والتكنولوجيا » وعصر « ما قبل التعليم القياسى أو الكبير » بدليل ما نراه سائدا من أساليب تقليدية فى وضع الميزانية والانفاق والمعاملات المالية ، ومن وسائل فى جمع المعلومات التربوية والادارية وحفظها واسترجاعها واستخدامها. ، ومن طرق فى الاتصال و «المراجعة» ومن تقنيات فى تنفيذ المشروعات والاشراف عليها وتقديم العمل وحساب العائد ، وأخطر من هذا كله كيفية اتخاذ القرارات وتطبيق مبدأ المشاركة . وحتى الوسائل والأساليب الجديدة التى استحدثت مثل التخطيط والبحث تاهت وسط القديم وبدت مسخرة لخدمته وفقدت بذلك قدرتها على التجديد .

وأما من حيث الكفاية البشرية — وهى أثمن وأهم أداة فى العملية الادارية والتعليمية ، فالملاحظ أن ازدياد حجم التعليم قد صحبه نمو فى الطاقة العاملة فى قطاع الادارة التعليمية ، غير أن هذا النمو جاء مشوبا بثلاث نقائص حالت بينه وبين أن يكون عاملا ايجابيا فى الكفاية الادارية وبالتالى فى الكفاية التعليمية . وهذه النقائص هى :

(أ) اتجاه هذا النمو الى الناحية الكمية مما أدى الى تضخم أعداد الموظفين « الاداريين » والى الاخلال بنسبتهم فى هيكل العمالة التعليمية وبالتالى الى ارتفاع تكاليف العمل الادارى داخل ميزانيات التعليم .

(ب) تحويل اعداد لا يستهان بها من المعلمين غير المؤهلين أو الفاشلين الى وظائف ادارية تحت وهم أن من لا يصلح للتعليم، لا يصلح لادارته .

(جـ) عدم الاعتراف بالادارة مهنة لا يجوز الاشتغال بها الا بعد اعداد أو تدريب كاف(٩) .

واخيرا فقد ترسبت فى الادارة التعليمية بعض القيم غير المرغوب فيها ، مثل « التأنى » أو البطء فى الحركة والتسلط والمنافسة البغيضة وايثار العافية والتهرب من المسئولية والمحسوبية والالتزام بالقديم ، وكلها قيم لا تعوق نمو العمل الادارى فحسب ، بل تتعارض كذلك مع وجوب كون التعليم بيئة منتقاة ونموذجا فى العلاقات الانسانية .

نحو ادارة علمية :

نستطيع أن نقرر ابتداء ، أن أكثر ما تحتاجه الدول النامية على اختلاف مستوياتها وظروفها هو التفهم الصحيح لمبادىء وأساليب الادارة العلمية والتطبيق الرشيد لها لتنظيم العائد من الأنشطة الاجتماعية فى كافة المرافق والمؤسسات بها .

ويقوم هذا الاقتناع على أساس تحليل الطبيعة العلمية للادارة العصرية باعتبارها أداة حركية لاحداث التغيير فى المجتمع وتوجيه حركات التطوير وتحديد مساراتها ، ومن ثم فان للادارة العصرية قدرة ذاتية على كسر الجمود وتحريك الأوضاع التقليدية وقيادة جهود الانماء والتقدم وضبط مراحلها بحيث تتوافق الانجازات مع التطلعات ، ويواكب النشاط فى كل المؤسسات والمنظمات معطيات التقدم والتطور باستمرار(١٠) .

وفى ضوء ذلك ، فاننا لابد أن نضع موضع التنفيذ تلك الآراء التى توصلت لها بعض الأبحاث والدراسات ، ومثال ذلك :

ـ تأصيل عمليات التخطيط بدءا من المستويات العليا لادارة التعليم على المستوى المركزى وانتهاء الى الوحدة الأساسية فى التعليم وهى المدرسة والتخطيط العلمى يحدد الأهداف ويرسم السياسات كما يشمل التنبؤ ويضع الموازنات .

— كما تعنى علمية الادارة ، تأصيل عمليـــات التنظيم والتنسيق للجهود البشرية والامكانات المادية المتاحة والتى يمكن اتاحتها لتحقيق السياســـة المستهدفة بأدنى تكلفة واقل جهـــد واقصر وقت ممكن ، وذلك من خلال تحديد معدلات أداء لكل وظيفة تتحدد على ضوئها الأعداد اللازمة لقيام بالواجبات والمهـــام فى اطار اختصاصات ومسئوليات تعادلها سلطات متكافئة تعمل فى اطار شبكة من قنوات الاتصال واضحة المعالم والخطوط . وقد يتطلب ذلك اعادة التوصيف الحالى لكل وظيفة فى سلم التعليم ، السلم الادارى والفنى على السواء ، مع ترتيبها لمنـــع التداخل والتكرار لبناء هيكل تنظيمى منسق مترابط .

— كذلك فان علمية الادارة تعنى المتابعة العلمية القائمة على أساس تحديد ما ينبغى القيام به لبلوغ أهداف معينة فىزمن معين ، وتتطلب هذه العملية برمجة الخطط الموضوعة ، ورصد ما يتم انجازه منها فى فترات محددة توطئة لتقويمها. وتتنوع وسائل المتابعة لمكونات العملية التعليمية ، فالزيارات المخططة الهادفة، واستخدام البطاقات ، والاجتماعات المنظمة المحدودة أو الموسعة، والتقارير وغيرها ، تعد من أدوات المتـــابعة وما هـــو متاح منهـــا الآن فى حاجة الى تطوير(١١) .

— تأصيل عنصر الديمقراطية فى ادارة التعليم على كـــافة المستويات :

* فعلى المستوى المركزى ، تتأصل الادارة الديمقراطيـــة من خلال اشتراك القيادات التعليمية بالوزارة ونقابات المهن المختلفة وفى مقدمتها نقـــابة المعلمين والخبـــراء والمتخصصين من رجال التربية والفكر فى الجامعات وغيرها ، والمجالس الفنية المتخصصة كالمجلس القومى

للتعليم ، ولجنة التعليم بمجلس الشعب ، وممثلى قطاعات الانتاج والخدمات والآباء والصحافة .

* وعلى المستوى المحلى ، تتأصل الادارة الديمقراطية من خلال اسهام النوعيات السابقة فى أطار الامكانات البشرية المتاحة للحكم المحلى بمجالسه ومؤسساته(١٢) .

* وعلى مستوى المدرسة ، تتعمق الديمقراطية من خلال اشتراك الآباء وقيادات المجتمع المحلى والطلاب انفسهم ، وكذلك الخبراء فى مواقع العمل المختلفة فى بعض المسائل التعليمية .

— والادارة العلمية تكون تعبيرا عن التعاون الصادق بين اجهزة وزارة التربية والتعليم وغيرها من الوزارات والمؤسسات المعنية بالتنمية ، ويعنى هذا التعاون :

* مزيدا من اشتراك وزارات وأجهزة الانتاج والخدمات والجامعات فى تخطيط السياسات التعليمية ، ومحتوى التعليم ، وتحديد مخرجات التعليم من القوى البشرية اللازمة كما وكيفا لمشروعات التنمية وأسواق العمل داخل البلاد وخارجها(١٣) .

* انفتاح مؤسسات التعليم على مؤسسات المجتمع اخذا وعطاء .

— ومن مقومات الادارة العلمية ، ضرورة الاستعانة بالتقنيات الادارية الجديدة فى الاضطلاع بمهامها ، ويعنى ذلك(١٤) :

* الأخذ بأسلوب موازنة الاداء المبرمجة ، أى وضع الموازنة على اساس البرامج التعليمية الفعلية والمشروعات —

التى يتم تخطيطها واقرارها ـ وتقدير كلفة كل منهـــا لا على أساس أبواب الانفـــاق التقليدية المرســومة فى الموازنة الحالية (ايرادات ومصروفات) . وقد أصبح أسلوب موازنة الأداء يستخدم على نطاق واســع فى تخطيط الموازنات العامة كما طبق فى ميدان التربيـــة فى عدد من بلدان العالم .

* الأخذ بأسلوب نظام المعلومات ، وبمقتضاه يمكن تخزين المعلومات وتنظيمها وتصنيفهـــا ، واستدعائها بأيسر السبل وأسرعها وأسلمها وعمليات التخطيـــط الجيـــد والتنبؤ ، واتخـــاذ القرار السليم ، تعتمـــد أســـاسا على البيانات الصحيحة .

— ومن الأهمية بمكان أن تكون للمحليات الصلاحيـــات الآتيـــة(١٥) :

* صلاحيات فنية تتضمن تخطيط العملية التعليمية حســب الحاجات البيئية المحلية .

* أدخال بعض تعديلات على المناهج والكتب لتكييفها حسب الحاجات المحلية وذلك بما لا يمس الأساسيات القومية التى تضعها الجهات المركزية .

* المرونة فى تنفيذ الخطط الدراسية حسب الظروف المحلية مع الالتزام بالحد الأقصى لأيام الدراسة وعدد الحصص.

* الصلاحيات الكاملة فى قبول التلاميذ وتحويلهم وفق قواعد عامة تقررها السياسة المركزية .

* السلطات التى تمكن كل مستوى أدارى من حسن أتخـــاذ القرار وتنفيذه ومتابعته ، وما يرتبط بذلك من حقـــوق الثواب والعقاب بتقويم موضوعى لنتائج التنفيذ .

* صلاحيات تتعلق بتفويض المحافظات اقتراح الميزانيات الخاصة بالتعليم فى دائرتها وحق التصرف فى توزيع ما يعتمد لها على الوحدات المحلية على مستوياتها المختلفة . هذا الى جانب ما قد يفرض من رسوم محلية تعينها على مواجهة ما تتطلبه الخدمة التعليمية بدائرتها الجغرافية .

— وضع أسس ومعايير علمية دقيقة لانتقاء القيادات الادارية واختيارها واعدادها وتدريبها وذلك من خلال :

* اعداد بطاقة مهنية للعاملين فى حقل التعليم تصحبهم منذ بدء تعيينهم وتوضح فيها عناصر تفوقهم فى مجال العمل وما يحصلون من برامج تدريبية وخبرات متجددة وتكون من المحكات الأساسية عند انتقائهم لوظائف الادارة والتوجيه الفنى(١٦) .

* الاهتمام بعقد البرامج التدريبية القصيرة والطويلة المدى للقيادات المرشحة للمواقع الادارية أو ارسالهم فى بعثات خارجية وداخلية ، وأن يكون ذلك بصفة مستمرة لنشر الحديث والجديد فى الادارة التعليمية .

* دعم تخصص الادارة التعليمية فى كليات التربية وفتح المجالات فيها أمام القيادات الادارية العاملة فى ميدان التعليم للحصول على دراسات تؤهلهم لشغل مناصب الادارة العليا .

* الربط بين الترقية والوظيفة لجذب العناصر الممتازة .

* توفير حوافز مادية مناسبة للعناصر القيادية الممتازة تشجيعا لهم(١٧) .

— ومن الضرورى كذلك أن تحدد أجهزة الادارة التعليمية الاهداف التربوية تحديدا واضحا معلنا أمام جميع العاملين فى المستويات الادارية المختلفة ، وبما يحقق اتساق حركة جميع التنظيمات الادارية صوب تحقيق هذه الأهداف ، ويرتبط بذلك ، تحديد مستويات هذه الأهداف حسب مستويات التنظيم الادارى بدءا من المدرسة الى الأجهزة المركزية بحيث تتضح أدوار كل من هذه المستويات فى تنفيذ الأهداف الواضحة المعلنة وبحيث يكون مدى تحقيق هذه الأهداف هو معيار كفاءة العمل الادارى التربوى(١٨) .

•• تحقق تنمية ادارية :

وادارة التعليم عندما تنهج نهجا علميا ، فانه من المؤكد أنها تستطيع عندئذ أن تحقق تنمية ادارية من شأنها أن تزيد من فاعلية النظام التعليمى داخل المؤسسات التعليمية وخارجها وهذا بدوره انما يسهم مساهمة كبيرة فى تحقيق أهداف التنمية الاجتماعية والاقتصادية حيث أن النظام الادارى الحالى يعانى — كما أشرنا — من قصور واضح فى تأمين الحاجات الأساسية للمجتمع فى مجال التعليم . وهذه التنمية الادارية يمكن أن تتم فى اطار الخطوات التالية :

١ — الارادة السياسية التى تنشد التغيير لمواجهة المتغيرات المستجدة فى بناء المجتمع ولتحقيق التطور المنشود فى المستقبل . وتعبر هذه الارادة عن ذلك بتطوير الادارة العامة ومنها الادارة التعليمية أو بتطوير الادارة التعليمية فى وسائلها وطرقها وأساليبها باعتبارها خطوة أولى نحو تنمية الادارة بصفة عامة(١٩) .

٢ — وضع خطة مدروسة للتنمية الادارية على أساس :

(أ) تشخيص واقع النظام الادارى التربوى القائم وتقويمه، اضافة الى تحديد الصورة الخلقية الاجتماعية والاقتصادية الادارية الحاضرة والمرتقبة للمجتمع .

(ب) تحديد أهداف واضحة للتنمية الادارية ، وعلى ضوء هذه الأهداف يمكن تحديد محتوى التنمية ومراحل تطبيقها .

(ج) تحديد أولويات التنمية الادارية ومجالاتها (الفلسفة ، البنية والتنظيم ، العنصر البشرى وعلى أى مستوى ، الوسائل والأساليب وتحديد المناسب منها مع طبيعة المرحلة ..) .

(د) دراسة امكانية تنفيذ التنمية الادارية لجهة توفر الامكانات البشرية ، والامكانات المادية ومدى تجاوب السلطة السياسية مع أبعاد التنمية الادارية وتحمل نتائجها والتغلب على التصلب الذى يمكن أن تبديه الادارة القائمة فى مواجهة كل تجديد يمكن أن يصيبها .

٣ — الشروع ضمن اطار خطة التنمية الادارية فى تنمية مؤسسات تعنى بتنمية الأطر الادارية الجديدة ، والتخصصات المساعدة أو تكليف بعض المؤسسات القائمة بهذه المهمة ، وكذلك أنشاء مؤسسات الخدمات المساعدة ، أو تعزيزها وتطويرها كمؤسسات المعلومات والبحوث الادارية .

٤ — وضع التشريعات والقوانين والنظم التى تحرر الادارة القائمة من المعوقات التى تحول دون انطلاقتها ضمن اطار التحول الادارى المنشود فى خطة التنمية الادارية .

٥ — مرحلة الخطة وبرمجتها عن طريق تفصيل مراحل تنفيذ خطة التنمية الادارية ومستلزماتها مع الأخذ فى الاعتبار التوقيت

الملائم للتنفيذ لأن عدم مراعاة ذلك قد يؤدى اما الى معارضة شديدة من داخل الادارة القائمة أو من خارجها .

٦ — الاعلام بخطة التنمية الادارية وبجميع المراحل السابقة ، وتوعية العاملين فى التعليم والذين يعدون لصناعته بأبعادها والنتائج المتوخاة منها لتأمين تجاوبهم مع مختلف الخطوات التى يتم تنفيذها(٢٠) .

هوامش الفصل الحادى عشر

(١) على السلمى : الادارة المصرية ، رؤية جديدة ، القاهرة ، الهيئـــة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٩ ص ٨١

(٢) المرجع السابق . ص ٨٢

(٣) محمد أحمد الغنام : تجديد الادارة : ضرورة استراتيجية لتطوير النظم التربوية فى البلدان العربية ، فى :

(مجلة التربية الجديدة ، مكتب اليونسكو الاقليمى للتربية فى البــلاد العربية ، بيروت ، ديسمبر ١٩٧٥ ، ص ١٦) .

(٤) محمد الهادى عفيفى : من مطالب الديمقراطية على الادارة التعليميــة فى البلاد العربية ، فى : جامعة الدول العربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، حلقة الادارة التعليمية فى البلاد العربية ، القاهرة ، ١٩٧٤ ، ص ٣٦

(٥) المرجع السابق .

(٦) اميل فهمى حنا : لامركزية الادارة التعليمية ، التطور والواقع ، القاهرة، الانجلو المصرية ١٩٧٨ ، ص ١٨٥ — ١٨٦

(٧) اميل فهمى : القرار التربوى بين المركزية واللامركزية ، دراســـة مستقبلية ، الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٩ ، ص ٢٠٤

(٨) محمد أحمد الغنام ، تجديد الادارة ، ص ٢١

(٩) المرجع السابق . ص ٢٢

(١٠) على السلمى ، الادارة المصرية ، ص ٧٤

(١١) المركز القومى للبحوث التربوية : اتجاهات وملامـــح تعليم الغد ، القاهرة ، وزارة التربية والتعليم ، ١٩٨٠ ، على الآلة الكاتبة ، ص ٧٠

(١٢) المرجع السابق . ص ٧١

(١٣) المرجع السابق . ص ٧٢

(١٤) المرجع السابق . ص ٧٣

(١٥) المجالس القومية المتخصصة : تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ، الدورة الثامنة ، القاهرة ، ١٩٨١ ، ص ٤٢

(١٦) المرجع السابق . ص ٤٣

(١٧) المرجع السابق . ص ٤٤

(١٨) المرجع السابق . ص ٤١

(١٩) مصطفى أحمد الزعترى : التنمية الادارية من أجل التجديد التربوى ، فى مجلة التربية الجديدة ، العدد ٢٣ مايو / أغسطس ١٩٨١ ، ص ٦٠.

(٢٠) المرجع السابق . ص ٦١

الفصل الثانى عشر

محنة التنظيم النقابى

***

التعليم .. مهنة :

جرت العادة على التمييز بين أنواع العمل المختلفة التى تؤديها جماهير العاملين وتجميعها فى مستويات متفاوتة على أساس بعض المعايير ، وتشمل هذه المستويات التى تقسم اليها الأعمال المختلفة المستويات الآتية(١) :

مستويات الأعمال المهنية	Professional
مستوى الأعمال شبه المهنية	Semi Professional
مستوى العمالة الماهرة	Skilled Labour
مستوى العمالة غير الماهرة	Un-Skilled Labour

وكل نوع من هذه المستويات يمثل عددا من الخدمات التى تؤدى للغير ويستلزمها عدم الماام من تؤدي له بالمعلومات أو المهارات المطلوبة أو عدم الرغبة فى الاكتفاء الذاتى لسد احتياجاته . ولذلك فان الفروق التى بين المستويات الأربعة ليست فى عنصر الخدمة ، ولكن تكمن هذه الفروق فى طبيعة الخدمة وعلاقتها بالحاجات الأساسية التى يتوقف عليها كيف الحياة أو الحياة نفسها ومستوى

الاعداد المطلوب ومدته وغير ذلك من المعايير . وتوضع فى مقدمة هذه المستويات المهن الرفيعة مثل المهن الطبية والهندسية والقضائية والتعليمية .. الخ . فالمهن هى مؤسسات اجتماعية نشأت لتقوم بتزويد الفرد والمجتمع بخدمات أساسية يحتاجها .

واذا جوبه الفرد فى المجتمع الحديث بمشكلة تقع فى مجال من مجالات هذه المهن ، فانه يلجأ الى المهنيين الذين تلقوا الدراسات والمهارات المتخصصة والتى تجمعت نتيجة البحوث العلمية والممارسات الطويلة . وهو فى هذا انما يلجأ الى المهنة أو الى الفرد الذى يمثل المهنة أو ينتمى اليها ، فالمهنة هى التى تؤمن للفرد سلامة الخدمة وكفايتها فى حدود التقدم الذى وصل اليه العلم أو الفن فى هذا المجال . والمهنة هى مصدر الثقة التى يوليها الفرد للقائم بالخدمة والطمأنينة الى أن هذه الخدمة على المستوى المطلوب من الكفاية والخبرة . وكل مهنة من المهن تتعلق بمجال محدود من الحاجات أو الوظائف والخدمات مثل المحافظة على الصحة الجسمية والنفسية أو المحافظة على الحقوق والحرية أو تهيئة الفرص للتعلم .. الخ .

ولما كانت المهن تحتل مكان الصدارة كما ذكرنا فى ترتيب الخدمات المختلفة ، فان من الطبيعى أن تسعى المؤسسات التى تنتظم الأعمال والخدمات المختلفة الى الارتقاء الى مستوى المهن ويميل المعلمون والمربون ورجال التعليم بعامة الى اعتبار التعليم مهنة من المهن الأصيلة ، وقد يكونون على حق فى ذلك ، وقد يكونون مدفوعين بنوع من الطموح الناتج عن الاحساس بنبل العمل واهمية الذى يقوم به المعلم فى المجتمع . ومع ذلك ، فان هناك قطاعات فى المجتمع العربى وغيره من المجتمعات لا تعترف بأن التعليم قد وصل الى مرحلة من النضج تكسبه الحق فى أن تطلق عليه صفة المهنة بحيث تتمتع منظمات المعلمين بالامتيازات

والمسئوليات التى تتمتع بهـــا المنظمات المهنية الأخرى . بل أن الكثير من المعلمين فى البـلاد المختلفـــة مازالوا ينادون بوجوب رفع مكانة التعليم كخدمة الى مستوى المهن الرفيعة(٢) .

ومن هنا نقد حرص المعنيون بترقية « التعليم » أن يضـــعوا أمامهم المعـــايير التى تميز « المهنة » عادة ، والعمل على توفير مقوماتها لدى المعلمين بحيث يصبح « التعليم » مهنة ، من هـــذه المعايير والمقومات التى تكاد تحظى باتفاق عام(٢) :

١ — أن المهنة تقوم على مجموعة متكاملة من المعـــارف والأفكار التى تتطلب تدريبـــا عقليا وتقتصر معرفتها على فئـــة معينة من الناس وهذا يعنى أن المهنة تقـــوم على علم منظم على درجة عالية من التخصص يمكن من خلاله تحقيـــق أغراض المهنـــة وأهدافهـــــا .

٢ — تقتضى المهنة التركيز على الأنشطة العقلية أكثر منهـــا على الأنشطة الجسمية أو اليدوية العملية ، بل أن هذه الأنشـــطة الأخيرة مع ممارستها من جانب رجـــال المهنة تكون أيضـــا موجهة بدرجة عالية من المعرفة العقلية .

٣ — تتطلب المهنة مدة طويلة من التدريب العالى المتخصص، وتعتبر مدة الاعداد المهنى من أهم العـــوامل المجددة لأوضـــاع المهنة ومكانتها الاجتماعية ، فكلما طالت مدة الاعداد ، كلما ساعد ذلك على الارتفـــاع بمستوى المهنة(٤) .

٤ — تتطلب المهنة اتجاها اختباريا تجريبيا نحـــو المعلومات والبحث عن الأفكار الجديدة ، ولذلك تعتمد المهنة على التجريب والبحث العلمى كمصدر للمعرفة الجديدة ، وهذا يعنى أن تكون المهنة متجددة نامية متطورة باستمرار .

٥ ـ للمهنة جانب تطبيقى عملى تطبق فيه الجوانب النظرية. فرجل المهنة فى ممارسته لأنشطة المهنة يطبق بصورة عملية معلوماته النظرية والأكاديمية التى درسها فى أثناء اعداده المهنى وفى هذا المجال بالذات يتفاوت أفراد المهنة فيما بينهم .

٦ ـ تتميز المهنة بمدى الحرية فى التصرف واعطاء الأحكام وتحمل المسئولية المترتبة على ذلك(٥) .

٧ ـ تقوم المهنة على واقعية موجهة نحو تحقيق الأغراض الاجتماعية أكثر من اهتمامها بحقوق ومصالح اعضائها الشخصية .

٨ ـ لكل مهنة وسائلها فى الانضباط ، من حيث تحديد المستويات والاختيار والاعداد للمهنة والاشتراك فيها . ولذلك يكون لكل مهنة نقابة أو رابطة مهنية تكون مسئولة عن هذا الانضباط وتنظيم الدخول الى المهنة بحيث لا يقبل الا الأفراد الذين تتوفر فيهم الصفات والسمات المخولة للدخول فى المهنة .

المعلمون يئنون تحت وطأة الظروف :

من أجل هذا كان لابد من وجود « نقابة » للمهن التعليمية ، يكون عملها الرئيسى هو توفير هذه المقومات فضلاً عن الوظائف التقليدية المعروفة عن مهام التنظيم النقابى عادة من حيث الاحتياجات الصحية والاجتماعية والاقتصادية . ونحن اذ نؤكد على هذه المقومات لانقصد تفضيلها على مثل هذه الاحتياجات ، وانما بالنسبة للمعلمين بالذات ، فهى تكتسب اهمية واثبات الوجود ؛ لأن الاعتراف بـ « مهنية » التعليم لم يعرف طريقه الى التنفيذ الفعلى مما أدى الى الكثير من مظاهر التقصير والعجز فى الوفاء بالاحتياجات الأخرى .

فنقابة مثل نقابة المحامين أو نقابة مثل نقابة الأطباء عندما تسعى فى طلب ما يخص اعضاءها لا يكون هـذا السعى مساويا فى قوته لسعى نقابة المعلمين على الرغم من أن الأخيرة أكثر عددا واغنى مالا ، فمن أين للنقابات الأخرى قوتهـا اذن ؟ ان جزءا كبيرا من هذه القوة يتمثل فى « الحظوة الاجتماعية » الأمر الـذى تفتقده مهنة التعليم لقد أصبح معروفا أن الأنتخابات التى تجرى فى نقابة المحامين مثلا تترقبها وكالات الأنبـاء العالمية وتحتل موقعـا ممتازا فى النشرات الاخبارية فى محطات الاذاعـة والتلفزيون ومناشتات الصحف لاعلى المستوى المصرى فحسب وانمـا على المستوى الخارجى كذلك ، أما انتخابات نقابة المعلمين فلا يشعر بها أحد داخل مصر الا المشتركون فيها .

اننا لسنا فى حاجة الى الافاضة فى القول عن خطورة المهمة التى تقع على عاتق المعلمين فذلك أمر أصـبح معروفا ومسـلما به ، لكن المشـكلة بالنسبة لنا فى مصر أن ذلك على مسـتوى « المثال » أما الواقع فينطق بغير ذلك مما يعنى فشلا ذريعا لنقـابة المعلمين فى فلسفتها وكيانها كله . أن القيادات التى تأخذ على عاتقها تثوير المجتمعات التى تتصدى لقيادتها ، تدرك انهـا لكى تنجح فى مهمتها ، فلابد من ترجمة هذا « المثـال » الى « واقـع » عملى وسلوك أجرائى . واذا أخذنا مثالا على ذلك « الاتحاد السوفيتى » ، فسنجد أن السوفيت يعترفون بالمعلم كوسيلة لاحداث التغيير الاجتماعى ، وهو يستمتع بمنزلة عاليـة لا يستمتع بها زميله فى الغرب مما يدل على أن الدولة تقدره . وجمهور الناس هناك يحترمونه وينظرون اليه نظرتهم الى المهنيين من قانونيين وأطباء(١) والدولة تقدر خدماته وتعتبره جديرا بالتكريم بما فى ذلك امكانية الانعام عليه بوسـام لينين . وفوق المرتبات الأساسـية تصرف أجور نظير الحصص الزائدة ، ونظـير تصحيح الكراسات وأشغال المعمل ، والاشراف على الرحلات ، والخدمة فى الأماكن

النائية . والمعلمون مطالبون بممارسة القيادة فى المجتمعات المحلية ، وهم كذلك مطالبون بحضور البرامج المهنية التى تنظم لهم . وقد يقوم المعلمون انفسهم بتنظيم هذه البرامج . وجميع المعلمين اعضاء فى اتحاد المعلمين Trade Union of Educational Workers وهو تنظيم فريد فى نوعه فى الاتحاد السوفييتى، ويتبادل هذا الاتحاد الرأى مع الحكومة فى المتطلبات الثقافية واحتياجات المعلمين ، ويشرف على وجوه الانفاق من ميزانية التعليم(٧) .

وشعوب الاتحاد السوفيتى تبدى تقديرها لكفاءة المعلمين ، وتعتبرهم جديرين بالوظائف العليا القيادية . ويتجلى ذلك فى اختيار الكثير منهم للعمل بالأجهزة الكبرى للدولة كمجلس السوفيت الأعلى للأتحاد السوفيتى ، ومجالس السوفيت على مستوى جمهوريات الاتحاد ، وكذلك على المستويات المحلية للمناطق والمراكز والمدن والريف . والحقيقة أن زعماء السوفيت كانوا — ولا يزالون — على وعى بخطر المعلم وقيمته ، ولذا نجدهم قد ابدوا به اهتماما بالغا . ففى الثانى من يناير سنة ١٩٢٣ كتب لينين للبرافدا عن التعليم الشعبى ، وجاء فى مقاله : « .. ينبغى لنا أن نؤمن للمعلم الشعبى عندنا مكانة رفيعة لم يملكها قط ، ولا يملكها ، ولا يمكن أن يملكها فى المجتمع البورجوازى . وهذه حقيقة لا تحتاج الى برهان(٨) » . وفى عام ١٩٢٥ قال ستالين : « أن فيلق المدرسين من اهم الوحدات فى جيش العمال العظيم فى بلادنا .. » وفى نفس الاتجاه قال ليونيد بريجنيف فى عام ١٩٦٨ : من الواجب ان تحيط منظمات الحزب المعلمين بجو يرى فيه كل معلم أن الجماهير تأخذ بيده ، وانهم يتعاطفون معه فى مشكلاته ويبدون تفهما وتقديرا لعمله . ويجب أن يجد المعلم الباب مفتوحا أمامه لوظائف ممثلى السلطة السوفيتية ، وادارة المزارع الجماعية ، ولجان الحزب ومنظمات الشبيبة الشيوعية(٩) ... » .

اما فى مصر ، فقد عبر احد المعلمين الشعراء عن مكانة المعلم المهنية فقال :

أنا أزجى الى المناصب آلافا   وعمرى فى الفصل حيران أنظر
كهزار فى سجوة الدوح غنى   وجراحاته تسيل وتقطر
أنا كالناى أطرب القوم حتى   سكروا فارتموا عليه فدمر !!

إننا نكرر مرة أخرى ان السبيل الاساسي لتغيير الكثير من أوضاع المعلمين نحو ما هو أفضل هو سبيل الاعداد المهنى الفعال ، فهو وحده القادر على تخريج معلمين اكفاء يأخذون فى أيديهم زمام التطور ، ويتجاوزون مستوى الحرفيين أو الفنيين من ذوى الأطر الوسطى ليصبحوا « مهندسى العصر التربويين » الذين يتمتعون بمستوى المهنيين بما لهم من قدرات علمية ومهارات فنية ، وبصيرة مهنية تستكشف الآفاق الرحبة . ونقابة المعلمين تغيب عن هذه الاهتمامات بالقوة أو بالفعل . . ان النقابة مبعدة عن رسم أى سياسة تعليمية قومية أو عن المشاركة فيها وليس لها من صوت ينطق ويسمع — ولا أقول يؤخذ به — فى مجال اختيار واعداد المعلم الكفء وليس لها كذلك جهد يذكر فى رفع مستويات التعليم وتحسين الظروف التى يعمل فيها المعلم . وعلى العكس من ذلك نجد نقابة مثل نقابة المهن الطبية تعلن بقوة عن رأيها فى خفض أعداد المقبولين بكليات الطب ، وعدم اعترافها أو التزامها بقيد المتخرجين فى سجل الأطباء الممارسين للمهنة اذ اكان تخرجهم فى جامعات اقليمية لم تتوافر لها الامكانيات اللازمة لاعداد أطباء أكفاء . وقد نجحت فى جذب المجلس الأعلى للجامعات الى صفها ، وأثرت فى قرارات المسئولين الذين استجابوا لرأيها ، وذلك كله حفاظا على مستوى المهنة ، وخوفا من تدنيه بكثرة عددية سيئة الاعداد تجعل من الطب مهنة مهزوزة(١٠) .

الوجود الشبحى للنقابة :

ونقابة المعلمين غير ممثلة فى المؤسسات والتشكيلات الفنية التى تضع سياسة التعليم وتشريعاته كالمجلس القومى للتعليم ، والمركز القومى للبحوث التربوية ، ولجنة التعليم بمجلس الشعب

الموسعة التي تشكل لتطوير المناهج وتأليف الكتب . وقد يقتصر دورها على اعداد موسم ثقافي سنوي في مقرها المركزي تقدم فيه بعض الندوات العامة والتي يشترك فيها كبار الاداريين بوزارة التعليم ، أو بعض التربويين من رجال الجامعات ، ولا يحضرها سوى عدد ضئيل للغاية ، معظمهم من العاملين في ديوان الوزارة ، والذين يمثلون حاشية المتحدثين وتمضي هذه الندوات وأحاديثها دون أن يعرف بها في الصحافة القومية أو المهنية ، فلا ينشر مضمونها ، ولا تسجل ردود افعالها ، ولا تدون كوثائق تربوية يرجع اليها المتخصصون وما يحدث في الندوات يحدث في المؤتمرات العامة للنقابة .

وهكذا يجهل المدرسون ، كما يجهل عامة الناس بنشاط النقابة المهني ، ويحدث انفصال بين النقابة وأعضائها ، ولا تجد القيادات الممارسة للنشاط من تغذية رجعية تمدها بها القواعد الجماهيرية للمعلمين لأسباب كثيرة ، منها أن هذه القواعد مشغولة بمفهومها الشخصية — وما أكثرها في حياة معاشية صعبة يعانيها اغلب الناس — ولا تحس بعمل جاد يخدم مصالحهم المهنية(١١).

كما أن مجلة الرائد ، وهي الصحيفة الوحيدة التي تصدرها النقابة لمعالجة الموضوعات التربوية والقضايا التي تهم المعلمين ، لاتصل الى الكثيرين منهم وبخاصة في الاقاليم ، فهل تضل طريقها اليهم ؟ ولا يعجب المرء اذا وجدها في محلات البقالة لاستخدامها في غير ما خصصت له . وقد كانت المجلة تصدر شهريا ، فاذا بها تقتصر الآن على مرات أربع في العام !

واذا كان هذا هو حال النقابة العامة،وهي من أغنى النقابات في مصر وفي العالم العربي عددا ومالا ، فكيف يكون حال النقابات الفرعية على المستوي المحلي ؟ اهمال تام لكل نشاط مهني !

وهكذا فشلت نقابة المعلمين فى أولى مهامها « كمؤسسة مهنية من اهم أهدافها — كما تقول — النهوض بمستوى المهنة وتحليل تجارب وخبرات المعلمين واستثمارها . على أحسن وجه فى هذا المجال(١٢) ».

ان تاريخ نقابة المعلمين فى مصر يحفل بالعديد من الأمثلة التى تشير الى أن الفشل لم يقتصر على المجال المهنى بل تعداه الى مجالات اخرى كثيرة :

— فقد كان تشكيل نقابة المعلمين منذ انشائها عام ١٩٥٥ يعتمد أساسا على مساندة جهات معينة من السلطة وحماية مصالحه الذاتية واستمرار تسلطه على المعلمين واستغلال هذه السلطة فى اجهاض أى تطور طموح لصالح المعلمين ، فعندما استكمل الشكل فى تنظيم مجلس نقابة المهن التعليمية لأول مرة ، برز اتجاههم لكبت ارادة المعلمين فى المناداة بأحد اعضاء مجلس قيادة الثورة نقيبا للمعلمين وهو (الصاغ) كمال الدين حسين ، ولم يكن معلما ، وما كان له أن يكون عضوا فى نقابة المعلمين الا لطمع فى نفس هؤلاء كى يعششوا تحت أجنحة السلطان .

ولما خرج السيد كمال الدين حسين من السلطة ، اتجهوا الى وزير التربية والتعليم فى ذلك الوقت وهو (السيد يوسف) فاختاروه نقيبا حتى استطاعوا من خلال هذه السلطة « سلطة النقيب الوزير » أن يضربوا أعنف حركة تقدمية للمعلمين سنة ١٩٦٤ وفصلوا المعلمين الذين نادوا بحق رجال التعليم فى الترقيات كما يرقى غيرهم من العاملين فى الدولة ، وتعرضوا للتنظيم النقابى الخامل الذى يقف دون تقدم المعلمين(١٣) .

لقد قامت النقابة بدور رجل المباحث الذى يتجسس على المعلمين وتقدم يوميا للمسئولين تقريرا عن تحركات التقدميين الذين نادوا هذه الحركة ، يقول أحد هؤلاء « كنا نتخذ من القاعة

الكبري فى النقابة مقرا لاجتماعاتنا ومؤتمراتنا ، بل ان المسئولين فى النقابة ديروا لرجال المباحث العامة فرص وضع أجهزة تسجيل فى داخل قاعة الاجتماعات لتنتقل الى جهاز ارسال أعد فى مكتب الأمين العام للنقابة لينتقل لادارة المباحث العامة كل ما يدور فى القاعة من مناقشات وآراء ساخنة . وأكثر من ذلك فقد أحضرت النقابة بعض المصورين لالتقاط صور لنا بحجة نشر موضوع عن حركة المعلمين ومطالبهم فى مجلة الرائد .. وطبعا كانت هذه الصور فى خدمة المباحث العامة ولم تصل الى مجلة الرائد(١٤) ... »

— والى جانب ذلك ، فقد كان نظامهم فى نقابة المعلمين عندما أنشئت أن يكون مدير التعليم نقيبا فرعيا للمعلمين بحكم وظيفته التى يرقى فيها أو ينقل اليها وليس برأى أحد من المعلمين بطريق الانتخاب ، حتى تتدرج مواقع القيادة فى النقابة وفقا لتدرج مواقع السلطة ، وحتى تستطيع السلطة بهذا التنظيم أن تكبت حركات المعلمين من أجل التقدم ، ولتمكن هذا النظام النقابى من أن يعيش فى هوانه وضعفه وخموله تحت حماية السلطة . وعلى سبيل المثال ، فلقد ظل التنظيم النقابى القابع فى مبنى الجزيرة ممثلا فى مجلس نقابة المعلمين منذ سنة ١٩٧١ ولعدة سنوات تالية ، وهو يحتمى بمظلة أحد المسئولين فى الدولة طمعا فى حمايته من غضبة المعلمين ، فقد كانوا تحت حماية ووصاية السيد حافظ بدوي عندما كان رئيسا لمجلس الشعب ، ثم حولوا هذه الوصاية الى السيد المهندس سيد مرعى عندما كان أمينا عاما للاتحاد الاشتراكى(١٥) .

ومن طبيعتهم فى الاتجاه الى جانب السلطة انهم قد اتخذوا قرارا بانضمام النقابة — دون رأى المعلمين — الى تنظيم مصر العربى الاشتراكى عند ظهور « المنابر » ثم تحولها الى احزاب لأن مقرر هذا التنظيم كان ممدوح سالم رئيس الوزراء دون

أن يعرفوا هم أنفسهم متهج كل تنظيم ، ومع أن ممدوح سالم هو الذى أصدر قرارات بصرف بدل تفرغ للسادة الزراعيين أعضاء نقابة المهن الزراعية والعلميين أعضاء نقابة المهن العلمية والبيطريين أعضاء نقابة الطب البيطرى ، ولم يصدر قرارا بصرف هذا البدل للمعلمين أعضاء نقابة المهن التعليمية !!

— كذلك فقد لوحظ التركيز بصفة دائمة على الوقوف فى وجه كل معلم تقدمى يرغب فى أداء واجبه النقابى لخدمة مجتمعه ، وذلك بتجميع أصوات الرجعيين الذين ينتمون اليهم ومحاربة كل معلم واع يتقدم للترشيح لعضوية مجلس النقابة العامة حتى لايفوز بعضوية المجلس . بل لقد امتد هذا الاجراء الى الرجعيين المنتمين اليهم فى عواصم الأقاليم لمحاربة المعلمين المناضلين ومحاولة ابعادهم عن مجالس النقابات الفرعية والسبب فى ذلك أنهم فى مجلس النقابة العامة كانوا يكرهون أن يوجد بينهم فكر رائد ثورى أو رؤية واضحة بالنسبة للاتجاهات النقابية المضيئة ، حتى لا تتعرى شخصية هؤلاء المحترفين فتتضاءل أرديتهم وتتهاوى بهم مقاعدهم ، ويتغير وجه المجلس بالاشراق والنور الجديد(١٦) .

ويهمنا فى هذا الشأن أن نشير الى عدد من النتائج التى توصلت اليها دراسة علمية نالت بها صاحبتها درجة الماجستير ، فقد توجهت الباحثة الى فئات مختلفة كى تستطلع آراء أصحابها فى العديد من القضايا المتصلة بالعمل النقابى ، وكانت أعداد هذه الفئات :

٤٠٠ معلم ابتدائى

١٥٠ معلم أعدادى

١٢٠ معلم ثانوى

٣٠ من أعضاء النقابة العامة للمعلمين بالقاهرة .

وبصدد احد الأسئلة اجـــاب ٨ر١٦٪ من مدرسى التعـــليم الابتدائى بأن الجمعيات التعاونية للمعلمين تقدم الخدمات بأســـعار مناسبة الى مدى متوسط ، فى حين أجاب ٨ر٣٦٪ من نفس العينة، بأن هذه الجمعيات تقدم الخدمات بأسعار مناسبة الى مدى قليل ، وقد أجاب ٤٦٪ بأنهم لا يدرون .

فى حين اجاب اكثر من نصف مدرسى التعليم الاعـــدادى ٥٤٪ أنها تقدم الخدمات بأسعار مناسبة قليـــلا ، بينما اجـــاب ١١٪ بأن الأسعار مناسبة الى مدى متوسط فى حين اجاب ٣٤٪ بأنهم لا يدرون .

وقد أجاب ٦ر٥٠٪ من مدرسى التعليم الثانوى بأن جمعيات المعلمين التعاونية تقدم الخدمات بأسعار مناسبة قليلا ، فى حين أجاب ٥ر١٨٪ بأن الأسعار مناسبة الى مدى متوسط ، وأجـــاب ٩ر٣٠٪ بأنهم لا يدرون(١٧) .

وفى سؤال خاص عما تفعله النقابة لتيسير ســـبل الاقـــامة والسكن للمعلمين ، أجاب ٨ر٢١٪ من معلمى الابتدائى بأن النقابة توفر سبل الاقامة ، بينما نفى ذلك ٦ر٧٨٪ منهم وأجاب بالايجاب ٧ر١٢٪ من معلمى الاعدادى ، وبالنفى ٨٧٪ ، وبالنسبة لمعلمى الثانوى أجاب بالايجاب ١٨٪ وبالنفى ٧ر٨١٪(١٨) .

وعن مدى مناسبة المعاش الذى يحصل عليه المعـــلم من النقابة عند التقاعد ، لم يجب احد بأنه مناسب الى درجة كبيرة . وأجاب بأنه مناسب الى درجة متوسطة ٣ر١٦٪ من معلمى الابتدائى و ١٤٪ من معلمى الاعدادى و ٨ر١٠٪ من معلمى الثانوى . وأجاب بأنه مناسب الى درجة قليلة ٥ر٣٢٪ من معلمى الابتدائى و ٢٦٪ من معلمى الاعدادى و ٥ر٣٢٪ من معلمى الثانوى .

وأجاب بأنه غير مناسب أبدا ٣ر٥١٪ من معلمى الابتــدائى و ٦٠٪ من معلمى الاعدادى و ٧ر٥٦ من معلمى الثانوى(١٩) .

أما الخدمات المهنية ، فقد أجاب ٣١٪ من معلمى الابتــدائى بأن النقابة توفرها لهم وكذلك ٤٠٪ من معلمى الاعدادى و ٣٨٪ من معلمى الثانوى .

وقد نفى ذلك ٦٩٪ من معلمى الابتدائى ، و ٦٠٪ من معلمى الاعدادى و ٧ر٦١٪ من معلمى الثانوى(٢٠) .

وعما اذا كانت مجلة (الرائد) تصل اليهم أم لا أجــاب بالايجاب ٥ر٣٪ من معلمى الابتدائى و ١٢٪ من معلمى الاعدادى و ١٠٪ من معلمى الثانوى .

وأجاب بالنفى ٥ر٩٦٪ من معلمى الابتدائى و ٨٨٪ من معلمى الاعدادى و ٩٠٪ من معلمى الثانوى(٢١) .

وعن سؤال يقول : « هل دعتك النقابة للاشــــتراك فى المؤتمرات التربوية التى عقدتها لدراسة مشكلات التعليم ، أجاب الجميع بالنفى على مختلف المستويات(٢٢) » !!

ونفس الموقف تكرر بالنسبة لسؤال يقــول : (هــل تأخذ النقابة رأيك فى بنــاء المناهج وتعديلها ؟) اذ أجاب الجميـــع بالنفى(٢٣) .

وكذلك يتكرر نفس الأمر ازاء سؤال يقــول :-(هل تســاعد النقابة المعلم فى معرفة الجديد من المعــارف العلميـــة فى مادة تخصصه ؟) ، فقد كانت الاجابة بالنفى هى السمة المشـــتركة بين الجميع(٢٤) .

ونفى جميع المشتركين فى الاستفتاء ايضا أن النقابة تعمــل شــيئا فى مجــال تبـــادل زيارة المعلمين المصريين مع المعــلمين فى الخارج(٢٥) .

وعما اذا كانت توجد (مكتبة) بالنقابات الفرعية أم لا أجاب بالايجاب ٥٪ من معلمي الابتدائي . و ٧ر١٠٪ من معلمي الاعدادي و ٨ر١٠٪ من معلمي الثانوي ، بينما نفى ذلك ٩٥٪ من معلمي الابتدائي و ٨٩٪ من معلمي الاعدادي و ٨٩٪ من معلمي الثانوي(٢٦) .

والدراسة مليئة بنتائج مشابهة تجاه القضايا الأخرى يستطيع القارىء أن يرجع اليها اذا شاء ، وانما اكتفينا بهذه العينة لنؤكد ان ما نذهب اليه ليس مجرد « نظرات » و « سبحات فكرية » وانما تؤيده الدراسات الميدانية .

وفى يقيننا أن التنظيم النقابى للمعلمين اذا أردنا أن يكون بالفعل أداة فعالة لخدمة المعلمين لابد أن يكون تنظيما شعبيا مستقلا عن السلطة ، فليس العلاج من المرض الذى عانينا منه هو أن يكون النقيب وكيلا أول لوزارة التربية بدلا من « وزير » .. انها برلمان المعلمين والسلطة الرقابية فكيف يجمع شخص واحد بين السلطة التنفيذية والسلطة الشعبية ؟ انه أشبه بأن نتخيل أن يكون رئيس الدولة أو الوزراء هو نفسه رئيس مجلس الشعب ؟

ولقد طالعتنا الصحف فى شهر أغسطس بأن النقيب الحالى (منصور حسين) الذى كان نائبا للوزير ، قد اختار أن يكون موقعه وسط المعلمين فى نقابتهم مما أوهم الكثيرين بأن تلك نقلة هامة تفصل بين النقيب الممثل لمجتمع المعلمين وبين ممثل السلطة التنفيذية ، لكن العليمين ببواطن الأمور يعلمون أن السيد النقيب كان قد بلغ سن التقاعد أصلا ، وهو قد اختار ما أعلن عنه عقب اختيار الدكتور عبد السلام عبد الغفار الذى كان عميدا لكلية التربية بجامعة عين شمس وزيرا ، لقد أغضبه ذلك لأنه كان يطمع فى ذلك المنصب ، واذن لم يكن الاعلان الا تزييفا للحقيقة !!

هوامش الفصل الثانى عشر

(١) يوسف صلاح الدين قطب : مهنة التعليم ورسالة المعلم ، فى (صحيفة التربية) القاهرة ، فبراير ١٩٧٧ ، ص ٧

(٢) المرجع السابق . ص ٨

(٣) محمد منير مرسى : مهنـــة التعليم ، فى (صحيفة التربية) ، القاهرة ، نوفمبر ١٩٧٣ ، ص ٣٠

(٤) المرجع السابق . ص ٣١

(٥) المرجع السابق . ص ٣٢

(٦) سعيد اسماعيل على : دراسات فى التربية والفلسفة ، القــاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٢ ، ص ١٢٧

(٧) أحمد حسن عبيد : فلسفة النظام التعليمى وبنية السـياسة التربوية ، القاهرة ، الانجلو المصرية ، ١٩٧٦ ، ص ٢٨٥

(٨) المرجع السابق . ص ٢٨٦

(٩) على الجمبلاطى : مجلة الرائد ، القاهرة ، يونية ١٩٦٩

(١٠) محمود قمبر : دعوة الى انقاذ مهنة التعليم الابتدائى قبل أن تغــوص فى أعماق الفشل ، فى (صحيفة التربية) القاهرة ، أكتوبر ١٩٧٨ ، ص ٢٩

(١١) المرجع السابق . ص ٣٠

(١٢) المرجع السابق . ص ٣١

(١٣) محمود عبد العزيز يوسف : قانون نقابة المهن التعليمية فى الميزان ، فى (صحيفة التربية) القاهرة ، يونية ١٩٧٦ ، ص ١٧

(١٤) محمود عبد العزيز يوسف : محنـــة السلبية فى نقابة المهد التعليميـــة ، فى (صحيفة التربية) ، القاهرة ، أبريل ١٩٧٦ ، ص ١٦

(١٥) محمود عبد العزيز ، قانون نقابة المهن التعليمية ، ص ١٨

(١٦) المرجع السابق . ص ١٩

(١٧) عواطف رحومة احمد حسن : دور نقابة المهن التعليمية فى رفع مستوى المعلم فنيـــا واجتماعيا واقتصاديا ، رسالة ماجستير قدمت الى كليـــة البنـــــات ، جامعة عين شمس ، استنسل ، القاهرة ، ١٩٨٣ ، ص ٢٩٠

(١٨) المرجع السابق . ص ٢٩٥

(١٩) المرجع السابق . ص ٢٩٨

(٢٠) المرجع السابق . ص ٣١٩

(٢١) المرجع السابق . ص ٣٢٢

(٢٢) المرجع السابق . ص ٣٢٩

(٢٣) المرجع السابق . ص ٣٣٢

(٢٤) المرجع السابق . ص ٣٣٧

(٢٥) المرجع السابق . ص ٣٣٩

(٢٦) المرجع السابق . ص ٣٤٢

الفهـــرس

صفحة

صفحة

كتاب الأهالى

دليل المواطن لمشاكل الوطن وهموم الأمة وفكر العصر

اقرأ فى الاعداد القادمة مؤلفات لهؤلاء.

د. ابراهيم سعد الدين
أبو سيف يوسف
انس مصطفى كامل
حسين عبد الرازق
عبد العظيم انيس
فيليب جـلاب
محمد سيد أحمد
محمود أمين العالم
.... وغـيرهم

دراسات فى السياسة والاقتصاد والفكر والثقافة والعلم

كتاب الأهالى

دليل المواطن لمشاكل الوطن وهموم الأمة وفكر العصر

سلسلة كتب للثقافة السياسية . صدر منها

* مستقبل الديمقراطية فى مصر
  خالد محيى الدين
  ٥٠ قرشا
* الأسس القرآنية للتقدم
  د. محمد احمد خلف الله
  ٥٠ قرشا
* فى اصلاح ما افسده الانفتاح
  د. ابراهيم العيسوى
  ١٠٠ قرش
* محنة التعليم فى مصر
  د. سعيد اسماعيل على

** تطلب الاعداد السابقة من مقر جريدة الأهالى ٢٣ شارع عبد الخالق ثروت — ومكتبة مدبولى (ميدان طلعت حرب) ومكتبة دار الثقافة الجديدة (٣٢ ش صبرى أبو علم) ومن المقر المركزى لحزب التجمع (١ شارع كريم الدولة المتفرع من ميدان طلعت حرب)

أدب .. ونقـــــد

مجلة كل المثقفين العرب.

مجلة شهرية تصدر فى منتصف كل شهر

خلاصـــة أدب العـــالم وفـكره ..

وأحــدث ثمــار الابداع العربى والمصرى

رئيس التحرير

د. الطاهر احمد مكى

مدير التحرير

فريده النقاش

مطبعة اخوان مورافتلى
تليفون ٩٠٤٠٩٦
١٩ شارع محمد رياض — عابدين

رقم الايداع ٨٤/٧٠٢٥